

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste eriala

Aivi Toompalu

**ÕPETAJA PROFESSIONAALSE ROLLI VÄLJENDAMINE
PEDAGOOGILISTE DILEMMADE LAHENDAMISEL
TEGEVÕPETAJATE HULGAS**

Magistritöö

Juhendajad: Äli Leijen
Katrín Kullasepp

Läbiv pealkiri: õpetaja professionaalne identiteet

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Äli Leijen (doktorikraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv (doktorikraad)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1 Mõisted	6
1.2 Õpetaja professionaalne identiteet	6
1.2.1. Identiteedist üldiselt	6
1.2.2. Õpetaja professionaalse identiteedi uurimine	8
1.3 Sotsiokultuuriline lähenemine identiteedile	10
1.4 Dialoogilise mina teooria	13
1.5 Õpetaja professionaalne identiteet ja stress	16
1.6 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	17
2 Metoodika	20
2.1 Valim	20
2.2 Mõõtevahend	20
2.3 Protseduur	21
3 Tulemused ja arutelu	27
3.1 Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel ja ambivalentsetele pedagoogilistele olukordadele subjektiivse tundeelamusliku reageeringu omistamine	27
3.1.1. Professionaalse mina-positsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel tegevõpetajate hulgas	30
3.1.2. Personaalse mina-positsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel tegevõpetajate hulgas	32
3.1.3. Professionaalse ja personaalse mina-positsiooni koalitsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel tegevõpetajate hulgas	33

3.1.4. Pedagoogiliste dilemmade lahendamine professionaalselt mina-positsioonilt ning sellega kaasnev negatiivne subjektiivne tundeelamuslik reageering tegevõpetajate hulgas

35

3.2	Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel ja töökogemus	36
3.3	Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel ja nende hinnang õpetajatöö üldisele stressitasemele	37
3.4	Töö tugevused, kitsaskohad ja soovitud edaspidiseks uurimiseks	39
	Kokkuvõte	41
	The expression of teacher professional role in solving pedagogical dilemmas among in-service teachers	43
	Tänuõnad	45
	Autorsuse kinnitus	46
	Kasutatud kirjandus	47
	Lisa 1. <i>DDTC Õpetaja</i> test	
	Lisa 2. Mina-positsioonide kategooriad pedagoogiliste dilemmade lõikes	
	Lisa 3. Valikvastustega <i>DDTC Õpetaja</i> test	

Sissejuhatus

Käesolev töö keskendub õpetaja professionaalse identiteedi uurimisele tegevõpetajate professionaalse rolli väljendamise vaatlemise kaudu pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel. Uurimuse teoreetiline raamistik tugineb dialoogilise mina teoorial (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ning sotsiokultuurilise teooria semantilise vahendamise perspektiivil (Valsiner & Rosa, 2007).

Õpetaja professionaalset identiteeti nähakse õpetajakutse (professiooni) tuumana, mis toimib õpetajate jaoks raamistikuna, kus konstrueeritakse arusaamad sellest, kuidas olla, käituda ning mõista oma tööd ja kohta ühiskonnas (Sachs, 2005). Professionaalset identiteeti mõistetakse kui ajas muutuvat ja arenevat konstrukti, mis kujuneb indiviidi ning sotsiaalkultuurilise keskkonna vahelises dialoogis (Valsiner, 2001, 2007). Uurimuse baasiks olev dialoogilise mina teooria (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) võimaldab jälgida õpetajate personaalse identiteedi variatsioonide ning professionaalse rolli seoseid ja muutumist, rõhutades seejuures, et tähtis on nende kooskõla. Day, (2002) kohaselt seostub õpetaja professionaalne enesemääratlus töörahuloluga, erialase pühendumuse, enesetõhususe ja motivatsiooniga. Soodustamaks õpetajal muutumist oma tööga rahulolevaks, erialaselt pühendunuks, tõhusaks ja motiveerituks (Day, 2002), tuleb tema professionaalse identiteedi kujunemise toetamisel lisaks professionaalse rolli omaksvõtule pöörata tähelepanu ka selle rolli seostamisele indiviidi personaalse identiteedi variatsioonidega (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Leijen, Kullasepp ja Ots (2013) on dialoogilise mina teooriale ning sotsiokultuurilisele lähenemisele tuginedes välja töötanud õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise jälgimist võimaldava testi nimega *Double Direction Theme Completion Õpetaja* (edaspidi märgitud *DDTC Õpetaja*). Test koosneb 7 õpetajatööga seotud dilemmaast, kus vastajal palutakse nimetada tunne, mis konkreetsetes ambivalentsetes olukorras olles tekib ning põhjendada, miks selline tunne tekib. Käesoleva töö uurimisprobleem tõstatub tõsiasjast, et nimetatud testiga on seni uuritud vaid õpetaja esmaõpet läbivaid tudengeid (Leijen, Kullasepp & Ots, 2013) ning huvijuhi eriala üliõpilasi (Leijen & Kullasepp, 2013), mitte aga kogenud õpetajaid, mistõttu ei teata kas ja kuidas *DDTC Õpetaja* test viimaste puhul toimib. Tegevõpetajate uurimine samadel alustel õpetaja esmaõppe tudengitega võimaldab koguda empiirilisi andmeid õpetaja professionaalse arenguga seotud tegurite (nt töökogemus ja vanus) kohta. Lisaks oleks antud

uurimuse tulemustele tuginedes edaspidi võimalik võrrelda õpetaja esmaõppe üliõpilaste ja tegevõpetajate lahendusi pedagoogilistele dilemmadele ning selgitada välja teemad, mis vajaksid õpetajakoolituse raames rohkem tähelepanu.

Uurimisprobleemist tulenevalt on antud töö eesmärk *DDTC Õpetaja testi siserelevantsuse hindamine ja õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisega seotud tegurite (sh töökogemuse, vanuse ja õpetajaameti üldise tajutud stressitaseme) seose hindamine pedagoogiliste dilemmade lahendustega tegevõpetajate hulgas.*

Käesolev magistritöö valmis ETF grandi nr 9221 raames ning on autori originaalne ja loov panus sellesse uurimisprojekti, hõlmates kolme uutset aspekti: (1) *DDTC Õpetaja testi* rakendamine tegevõpetajatest koosneva valimi hulgas, (2) õpetajate poolt tajutud stressitaseme, õpetajate vanuse ja tööstaazi sissetoomine õpetaja professionaalse rolli väljendamise vaatlemisel ning (3) alternatiivse mõõtevahendi väljapakkumine edasiste uurimuste tarvis. Kuna antud töös on tegevõpetajate lahendusi pedagoogilistele dilemmadele uuritud samadel alustel, nagu seda tegid Leijen ja kolleegid õpetaja esmaõppe tudengite seas (vt Leijen et al., 2013), siis on võimalik tulevastel uurimustel nende kahe valimi vastuseid omavahel võrrelda.

Antud magistritöö koosneb kolmest osast. Töö esimeses osas avatakse töös kasutatavad mõisted, antakse teoreetiline ülevaade empiirilise uurimuse aluseks olevatest lähenemistest (dialoogilise mina teooria ning sotsiokultuuriline lähenemine), ning vaadeldakse seniseid identiteedi, õpetaja professionaalse identiteedi ja õpetaja stressi alaseid uurimusi. Töö teises osas käsitletakse autori poolt läbi viidud uurimuse metoodikat (sh valimi, mõõtevahendi ning töö protseduuriga seonduvat), millele järgneb kolmas, empiirilise uurimuse tulemusi ning arutelu hõlmav osa. Töö lõpeb eesti- ning inglisekeelse kokkuvõtte, kasutatud kirjanduse loetelu ning kolme lisaga.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Mõisted

Sarnaselt Beijaardile, Meijerile ja Verloopile (2004) ning Leijenile, Kullasepale ja Otsale (2013), mõistetakse ka antud töös **professionaalse identiteedi** all üldiselt võetuna seda, kuidas isik ennast ametialaselt määratleb.

Professionaalse identiteedi määratlemisel antud uurimuses on lähtutud Valsineri (2001, 2007) identiteedi kujunemise ideest, mille kohaselt toimub nimetatud protsess indiviidi ja sotsiokultuurilise keskkonna vahelises dialoogis, mille käigus internaliseeritakse sotsiaalse (professionaalse) rolliga seotud ootused ning lõimitakse need indiviidi personaalse tähendussüsteemiga. Nõnda moodustub isikupärane professionaalne mina-tunnetus („mina kui õpetaja“).

Professionaalset rolli määratletakse käesolevas töös sarnaselt Leijen et al. (2013) poolt toodule, mille kohaselt on tegemist institutsionaalselt ning subjektiivselt konstrueeritud ootuste kogumiga, mis indiviidile omaseks saades omandab võime kujundada tema reageeringuid erinevates, sh ka professionaalsetes kontekstides.

Dialoogilise mina teooria (edaspidi märgitud DMT; Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) on üks indiviidi identiteedi kujunemist seletada püüdev teooria, milles vaadeldakse inimese mina (*self*) süsteemina, mis koosneb suhteliselt iseseisvatest „häälega“ (*voice*) mina-positsioonidest, mille vahel mina pidevalt liigub. Erinevate mina-positsioonide kujunemise aluseks on mitmesugused ajaloolised, kultuurilised, institutsionaalsed ja sotsiaalsed kogemused. DMT võimaldab jälgida isiku erinevaid rolle, nende seoseid ja muutumist.

1.2 Õpetaja professionaalne identiteet

1.2.1. Identiteedist üldiselt

Identiteedi uurimine sotsiaalteadustes sai alguse 1950ndatel, kuid ühtset, kõikehõlmavat ning uurijaid rahuldavat määratlust pole identiteedi mõiste saavutanud tänini (Wetherell & Mohanty, 2010). Identiteeti on defineeritud kui indiviidi enesemääratlust ning arusaama iseendast, mis hõlmab iseenda kohta käivaid hoiakuid ning uskumusi (McCormick

& Pressley, 1997), ning on osutatud, et identiteedi kujunemiseks on vaja sotsiaalset konteksti, suhtlemist ümbritseva keskkonna ja inimestega (Valsiner, 2001, 2007).

George Herbert Mead (1934, viidatud Akkerman & Meijer, 2011 j) kasutas identiteedi temaatika käsitlemisel identiteedi kontseptsiooni seoses mina (*Self*) kontseptsiooniga, kirjeldades detailselt mina arengut läbi suhtluse keskkonnaga. Mead'i (1934, viidatud Akkerman & Meijer, 2011 j) kohaselt saab mina (*Self*) tekkida vaid sotsiaalsel taustal, kus toimub sotsiaalne suhtlus - suheldes õpib inimene mõistma teiste rollikäitumist ja vastavalt jälgima oma tegevust. Sotsiaalse tausta olulisust rõhutas ka Erik Erikson (1968, viidatud Erikson, 1980 j), kes käsitles identiteeti kui ajas muutuvat konstrukti, mis kujuneb sotsiaalsetes kontekstides erinevate bioloogilise ja psühholoogilise küpsemise astmete (9 identiteedikriisi) läbimise kaudu.

Identiteedi käsitlustes eristatakse ka erinevaid identiteedi liike, mille koosmõjul tekib üldine identiteet. Näiteks moodustub Hermansi & Hermans-Konopka (2010) kohaselt indiviidi üldine identiteet tema kolme mina (*Self*) koostoimel, milleks on personaalne, sotsiaalne ning kultuuriline mina. Seejuures määratletakse personaalset mina kui personaalsete positsioonide (nt „mina kui isik“), sotsiaalset mina kui sotsiaalsete positsioonide või rollide (nt „mina kui professionaal“, sh ka „mina kui õpetaja“), ning kultuurilist mina kui kultuuriliste positsioonide (nt „mina kui eestlane“) dünaamilist mitmekesisust. Hermans & Hermans-Konopka (2010) rõhutavad, et need kolm mina on indiviidis tugevalt põimunud ning nende kujunemine leiab aset sotsiaalsetes kontekstides.

Sotsiaalse identiteedi teooria kohaselt on grupi hoiakud ning käitumine määratud ja reguleeritud iga grupiliikme sotsiaalse identiteedi poolt (e.g. Turner, 1999; Tajfel & Turner 2001). Antud töös on rõhuasetus suunatud õpetaja professionaalse identiteediga seonduvale. Professionaalse identiteedi näol on tegemist sotsiaalse identiteedi ühe vormiga, mis määrab ära selle, kuidas ühe elukutse esindajad määratlevad ennast võrdluses teiste ametite esindajatega (Schein, 1978, viidatud Leijen, Kullasepp & Agan, 2010 j).

Akkermanile ja Meijerile (2011) tuginedes võib kokkuvõttes välja tuua kolm identiteeti iseloomustavat arusaama: (1) identiteet on ajas pidevalt muutuv nähtus, mille (2) areng ei ole lineaarne protsess ning mis (3) ilmneb intersubjektiivsel tasandil.

1.2.2. Õpetaja professionaalse identiteedi uurimine

Õpetajate professionaalse identiteedi uurimine muutus iseseisvaks uurimisvaldkonnaks 1990ndatel aastatel. Nimetatud valdkonna kujunemisest ja selle algusaastatel läbiviidud uurimustest on põhjalikuma ülevaate teinud Beijaard et al. (2004), kelle kohaselt ilmneb õpetaja professionaalse identiteedi alase teaduskirjanduse süstemaatilisel analüüsil neli peamist professionaalset identiteeti iseloomustavat tegurit: (1) identiteet on dünaamiline, pidevalt muutuv ja arenev fenomen, mis (2) hõlmab nii isikut kui konteksti (isiku poolt unikaalsel moel omandatud professionaalseid karakteristikuid õpivad õpetajad tundma kindlas kontekstis); (3) õpetaja professionaalse identiteedi sees on ala-identiteedid, mis võivad üldise identiteedi suhtes olla rohkem või vähem olulised, kuid mis peavad konflikti vältimise tarvis olema omavahel tasakaalus; (4) professionaalse identiteedi kujunemisel on oluline indiviidi aktiivsus (ingl. keeles *agency*) ehk see, kuivõrd indiviid panustab professionaalse arengu protsessi (soov uusi asju õppida, uurida õpetaja tuleviku eesmärkide valguses).

Õpetamise ja õpetajahariduse alasest teaduskirjandusest ilmneb ühtne arusaam identiteedist kui dünaamilisest konstruktist: õpetaja professionaalset identiteeti nähakse ajas muutuvana, kusjuures muutuste põhjustena mõistetakse suurt hulka erinevaid mõjutegureid, mis võivad olla nii indiviidisisesed (näiteks emotsioonid, vt Rodgers & Scott, 2008; Van Veen & Sleegers, 2006; Zembylas, 2003) kui ka indiviidist väljapoole jäävad (näiteks kindlates kontekstides omandatud töö- ja elukogemused; vt nt Flores & Day, 2006; Rodgers & Scott, 2008).

Kogemuste olulisust õpetaja professionaalses arengus on rõhutanud ka Berliner (1994), kes jagab õpetaja professionaalse arengu protsessi 5 staadiumiks:

- (1) **uustulnuka tase** (*Novice level*; iseloomulik õpetaja esmaõppe tudengitele ning esimest aastat koolis töötavatele algajatele õpetajatele), kus õpetaja esimesed toimingud ja teadmised on kontekstivabad ning jäigad, seejuures õpetamiseks vajatakse ja rakendatakse lihtsaid, kuid konkreetseid olusid vähe arvestavaid reegleid;
- (2) **eduka algaja tasemel** (*advanced beginner level*; teist ja kolmandat aastat koolis töötavad õpetajad) saab võimalikuks praktiliste kogemuste ja õpetajakoolituses omandatud teoreetiliste teadmiste kokkusulamine, kuna episoodiline situatiivne teadmine hakkab täiendama teooriat ning moodustama tervikut;
- (3) **kompetentsustasemel** (*Competent level*; iseloomulik kolm kuni neli aastat töötanud õpetajatele) olev õpetaja langetab kavandatavas tegevuses otsuseid teadlikult (suudab

seada prioriteete, püstitada ratsionaalseid eesmärke ja omab vahendeid nende saavutamiseks) ning suudab eristada olulist ebaolulisest (nt kogemusele tuginedes tunnetab, millal jääda teema juurde ja millal edasi liikuda sõltuvalt unikaalsest õpetamiskontekstist ja õpilastest). Kompetentsustasemel õpetaja kaldub tunnetama suuremat vastutust toimuva eest ning seetõttu olema enam emotsionaalne oma töökaotuste ja -võitude suhtes;

- (4) **professionaalsustasemel** (*Proficient level*; saavutatakse orienteeruvalt viiendaks tööaastaks) õpetajaid iseloomustab lisaks kompetentsusele ka märkimisväärse kiirus ja paindlikkus. Otsustamisprotsess toimub intuiitivse teadmise alusel ning kogemustele tuginedes suudab õpetaja asetleidvaid sündmusi ja olukordi tajuda terviklikult;
- (5) **meisterõpetaja tasemel** (*Expert level*; üle 5-aastase staažiga õpetajad) õpetaja tajub situatsioone intuiitivselt ning leiab neile pikema arutluseta õiged lahendused. Meisterõpetajaid iseloomustab võime sooritada lihtsamaid õpetamistoiminguid automaatselt, mistõttu neil jääb rohkem aega olulisematesse probleemidesse süüvimiseks. Kasvav probleemolukordade analüüsimiskogemus võimaldab neil hõlpsasti liikuda ühelt üldistusastmelt teisele ning kiirelt leida sobivaimad lahendused.

Ehkki Berliner pole otseselt õpetaja professionaalse identiteedi uurija, võimaldab tema loodud õpetaja professionaalse arengu mudel õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist jälgida.

Beijaard et al. (2004) eristavad õpetaja professionaalse identiteedi arengu uurimisel kahte traditsiooni:

- (1) uurimused, mis keskenduvad peamiselt **erialaga seotud professionaalse kompetentsi kujunemisele**. Antud traditsiooni järgivates uurimustes vaadeldakse õpetajale kui professionaalile vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute kujunemist. Sellist uurimustraditsiooni esindavad näiteks Bromme & Strässer (1991, viidatud Kirsipuu, 2003 j), kelle kohaselt põhineb õpetaja professionaalne identiteet tema professionaalsel teadmisel. Seejuures ei hõlma professionaalne teadmine vaid teadmisi pedagoogikast ning oma erialaga seonduvast (nt õppekavadest), vaid oluline roll on ka teooria ning praktika koostoimel. Õpetajate poolt vastu võetavad pedagoogilised otsused eeldavad erinevatelt aladelt omandatud teadmiste suhestamist. Õpetaja professionaalne teadmine väljendub Bromme & Strässer (1991, viidatud Kirsipuu, 2003 j) järgi tema otsustes, käitumises ning suhtumises.

(2) uurimused, mis keskenduvad **õpetaja personaalsusele**. Seda uurimistraditsiooni järgivates töodes on olulisel kohal õpetaja isiklikud tõekspidamised ja kogemused, mis mõjutavad tema professionaalse identiteedi kujunemist.

Sellise käsitusviisiga seostub näiteks õpetaja personaalse praktilise teadmise uurimine (nt Meijer, 2010, 2013) ning õpetaja professionaalse rolli kohta käivate uskumuste uurimine õpetajaõppe üliõpilaste poolt kasutatavate metafooride kaudu (Löfström & Poom-Valickis, 2013).

Tänapäevastes õpetaja professionaalse identiteedi alastes uurimustes on lisaks eeltoodud kahele olemas ka kolmas uurimistraditsioon, mis hõlmab **õpetaja professionaalse identiteedi kahe variatsiooni (professionaalse ja personaalse mina) seostatusele ja vastastikmõjudele** keskenduvaid uurimusi. Kolmandat uurimistraditsiooni järgivad tööd vaatlevad professionaalse identiteedi kujunemist, võttes seejuures arvesse nii professionaalset kui personaalset aspekti (vt Goodson & Cole, 1994, Beijaard et al., 2004; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013). Näiteks defineerivad antud uurimistraditsiooni esindajad Goodson ja Cole (1994) õpetaja professionaalset identiteeti kui kehtvat „personaalse“ ja „professionaalse“ külje integreerimisprotsessi õpetajaks kujunemisel ning õpetaja olemisel.

Mitmed hiljutised õpetaja professionaalse identiteedi erinevate variatsioonide seoste ja vastastikmõjudele keskendunud uurijad (nt Akkerman & Meijer, 2011; Leijen & Kullasepp, 2013; Leijen et al., 2013; Ligorio, 2012) on teema paremaks mõistmiseks abi leidnud dialoogilise käsitluse kontseptuaalsest raamistikust.

Erinevatele uurijatele tuginedes toovad Leijen et al. (2013) välja, et dialoogilise käsitluse kasutamine õpetaja professionaalse identiteedi uurimisel võimaldab arvesse võtta õpetamise kompleksust (nt Darling-Hammond & Snyder), personaalse praktilise teadmise rolli õpetamisel (nt Beijaard, Verloop, & Vermunt) ning õpetamise laiemat taustsüsteemi (nt Clandinin, Downey, & Huber) (Leijen et al., 2013, lk 74). Käesolev töö paigutub samuti esindama kolmandat uurimistraditsiooni.

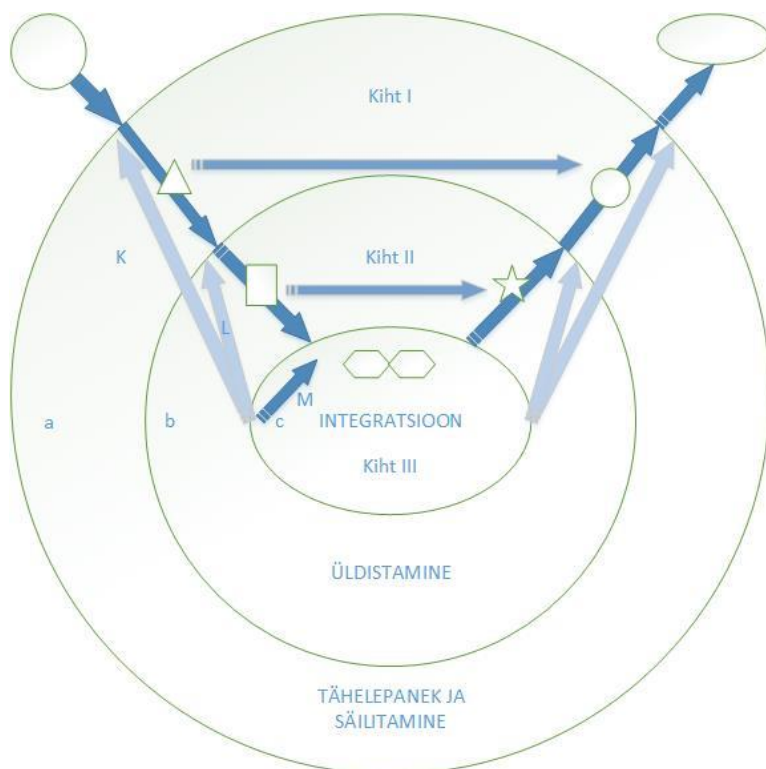
1.3 Sotsiokultuuriline lähenemine identiteedile

Sotsiokultuurilises lähenemises kirjeldatakse indiviidi enesemääratluse kujunemist dialoogilistes vahetussuhetes teda ümbritseva keskkonnaga. Dialoogilised suhted

ümbritseva keskkonnaga loovad eelduse olemasolevate tähenduste kohandamiseks ning uute tähenduste tekkimiseks indiviidi personaalses tähendussüsteemis (Valsiner & Rosa, 2007).

Sotsiaalsete sõnumite internaliseerimist ja personaalse tähendussüsteemiga lõimimist kirjeldab Valsineri (2001) loodud kihiline mudel (*laminar model*, vt Joonis 1.), milles inimese ja keskkonna vaheline dialoog väljendub *internaliseerimis-* ja *eksternaliseerimisprotsessina*. Seejuures toimub *internaliseerimisprotsessis* väliselt esineva märgisüsteemilise materjali analüüsimine ja sünteesimine, mille kaudu antakse sellele uus, psüühikas esinev vorm. *Eksternaliseerimisprotsessis* aga kandub personaalne subjektiivne kultuur analüüsi ning sünteesimise kaudu isikust väljapoole ning toimub välise keskkonna modifitseerimine. Internalisatsiooni- ja eksternalisatsiooniprotsessid võimaldavad isikul luua tähendused, mis võivad muuta kogu subjektiivset arusaama mõnest käimasolevast tegevusest (Valsiner, 2001, lk 200).

Eelnimetatud kahe protsessi puhul saab välja tuua *kolm kihti*, mille koostoime kaudu on võimalik selgitada välise sõnumi integreerimist psüühiliste nähtuste struktuuri (vt Joonis 1).



Joonis 1. Sotsiaalse sõnumi internaliseerimis- ja eksternaliseerimisprotsessi kihiline mudel Valsineri (2001, lk 202) järgi.

Valsineri (2001) kihilise mudeli kohaselt lõimitakse väljastpoolt tulev sotsiaalne sõnum isiku *minaga* (*self*), kui see liigub läbi kolme spetsiifilist funktsiooni omava kihi:

1. kiht (joonisel tähistatud „a”) - **sõnumi märkamine ja (mina-)süsteemis säilitamine**

Selles kihis on välise keskkonna sotsiaalsed sõnumid isiku jaoks märgatavad ning neid võidakse seal säilitada, kuid sellesse kihti sisenemine ei garanteeri sõnumi edasist töötlemist järgmistes kihtides. Kõik isikut ümbritsevad sotsiaalsed sõnumid, ei pääsegi esimesse kihti, kuna sinna sattumiseks peab isik sõnumitele tähelepanu pöörama. Esimeses kihis pole sotsiaalne sõnum veel integreeritud isiku subjektiivse tunnetuse struktuuri.

2. kiht (joonisel tähistatud „b”) - **sõnumi üldistamine**

Teises kihis toimub eelmise kihi läbinud sotsiaalse sõnumi üldistamine.

Näiteks märgates, et õpetaja A käitub konkreetses olukorras viisil B (Kiht I), võib indiviid teha üldistuse (Kiht II), et taoline käitumine on tingitud õpetaja rollist – õpetaja professionaalne roll eeldab temalt käitumist viisil B.

Ka teises kihis olev sõnum pole samuti veel integreeritud isiku *mina* (*self*) süsteemiga, kuna abstraktsele üldistusele peab lisanduma ka subjektiivne nüanss.

3. kiht (joonisel tähistatud „c”) - **sõnumi integreerimine personaalse tähendussüsteemiga**

Kolmandas kihis on sotsiaalsele sõnumile lisandunud subjektiivne nüanss – sõnum on integreeritud isiku subjektiivse tunnetuse struktuuri viisil, mis kujundab indiviidi enesemääratlust ning selle väljendamist kasutatavate käitumisstrateegiate valikul (Valsiner, 2001).

Näiteks märgates õpetaja A käitumist konkreetses olukorras viisil B (Kiht I) ja üldistades taolisel moel toimimist õpetaja rollile omaseks (Kiht II), võib õpetajaks õppiv indiviid ise hakata toimima samal viisil, ehkki ta ise pole veel õpetaja (Kiht III; internaliseeritud sotsiaalne sõnum õpetaja professionaalse rolliga seotud ootustest hakkab juhtima indiviidi käitumist ning tema kui tulevase õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist).

Sotsiaalse sõnumi internaliseerimisprotsessi reguleerivad spetsiifilised nn „piiriregulaatorid“ (ingl. keeles *boundary regulators*; Joonisel 1 tähistatud *K, L, M*), mille ülesanne on tuvastada need sotsiaalsed sõnumid, mida indiviid on valmis internaliseerima ning ignoreerida või tõkestada teised, mille internaliseerimiseks ei olda veel valmis (Valsiner, 2001).

Eelpool kirjeldatud Valsineri (2001) sotsiaalsete sõnumite internaliseerimis- ja eksternaliseerimisprotsessi kihiline mudel võimaldab vaadelda indiviidi ja keskkonna vahelist dialoogi, mille tulemusena indiviid loob ja kohandab uusi tähendusi oma mina-süsteemis. Peale sotsiaalsete-institutsionaalsete representatsioonide tasandi on identiteedi kujunemine juhitud ka indiviidi sees toimivast intrapsüühilisest tasandist. Sellele keskendubki antud töö järgmine peatükk.

1.4 Dialoogilise mina teooria

Dialoogilise mina teooria (*Dialogical Self Theory*; ehk DMT) näol on tegemist indiviidi identiteedi kujunemist seletava teooriaga, mille on välja arendanud Hermans ja tema kolleegid 1990ndatel Euroopas (Hermans, 1996; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen, & Van Loon, 1992, viidatud Akkerman & Meijer, 2011j).

DMT kohaselt mõistetakse inimese mina (*self*) süsteemina, mis moodustub suhteliselt autonoomsetest „häälega“ (*voice*) mina-positsioonidest, mille vahel mina pidevalt liigub. Erinevate mina-positsioonide kujunemise aluseks on mitmesugused ajaloolised, kultuurilised, institutsionaalsed ja sotsiaalsed kogemused (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Mina-positsioonid väljendavad rolle, mida indiviid elus täidab: näiteks „mina kui isik“ ja „mina kui professionaal“ (sh ka „mina kui õpetaja“). DMT võimaldab vaadelda ühe (nt professionaalse) rolli omaksvõtmist, arvestades seejuures teisi indiviidi enesemääratluse tahke (nt „mina kui isik“) ning nendevahelist dünaamikat.

Mina-positsioonide paljusus mina-süsteemis põhjustab hulga samaaegseid autonoomseid „hääli“, millest tuleneb *mitmehäälsus*. Viimane väljendub perspektiivide paljususes, tingides seejuures erinevate tähenduste loomist võimaldavad allsüsteemid. Hermans'i & Hermans-Konopka (2010) kohaselt võidakse teatud olukorda tõlgendada erinevalt, olenevalt sellest, millised mina-positsioonid on parasjagu dialoogi kaasatud (nt

„mina kui *professionaal* olen kohustatud käituma viisil X, ent mina kui *isik* ei taha seda teha”). Taoline mina-süsteemi käsitus võimaldab vaadelda professionaalse identiteedi kujunemist, jälgida professionaalse mina-positsiooni kasutust institutsionaalse või professionaalse tegevuse kontekstis ja selle suhteid teis(t)e mina-positsiooni(de)ga (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Ambivalentsus mina-süsteemis

Antud uurimuses lähtutakse arusaamast, et erinevate mina-positsioonide („mina kui isik” ning „mina kui professionaal”, nt „mina kui õpetaja”) esinemine indiviidi mina-süsteemis loob tingimused ambivalentsuse tekkeks. Abbeyl & Valsinerile (2005) toetudes mõistetakse „ambivalentsuse” termini all käesolevas uurimuses tingimusi, mille korral indiviidi mina-süsteemis ilmnevad tähenduse loomise seotud erisuunalised protsessid. Ambivalentsus kui võimalus end mitmeti määratleda on professionaalse rolli internaliseerimise protsessi seisukohalt oluline, kuna sellesse on kätkevad arenguline potentsiaal (*as-if ambivalence*). Vastuolulise ja olemasoleva personaalse kultuuri mõistes „uue” materjaliga (sotsiaalsete sõnumitega) silmitsi seismine loob võimaluse uute arengusuundade seadmiseks (Kullasepp, 2008). Näiteks võib indiviid õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise protsessi käigus hakata enam väärtustama head suhtlemisoskust ning seetõttu püüda ka enda suhtlemisoskust parandada.

Mina-positsioonide paljususe ning erinevus mina-süsteemis tingivad võimaluse, et ühes kindlas situatsioonis võidakse käituda mitmel viisil, sõltuvalt sellest, kellenal individ end parasjagu määratleb (nt „mina kui isik”, „mina kui professionaal”). Olukorraga, kus dialoogi on kaasatud kaks (või enam) erinevat mina-positsiooni ning üks neist teis(t)e üle domineerib, võib individ kohaneda või mitte kohaneda. Kohanemine võib aset leida näiteks juhul, kui probleemile lähenetakse professionaalselt, rollikäitumist juhtivaid formaalseid reegleid rakendades. Sellisel viisil toimimine võib osutada professionaalse rolli ilmnemisele mina-süsteemis, ent ei viita veel selle sobitumisele indiviidi teiste mina-positsioonidega (Leijen et al., 2013).

Käesolevas uurimuses vaadeldakse *DDTC* *Õpetaja* testi lahenduste kaudu tegevõpetajate personaalse ja professionaalse mina-positsiooni koordineerimist erialaste ambivalentsete olukordade kontekstis. Sarnaselt mõnede teiste uurijate töödele (vt nt

Akkerman & Meijer, 2011; Kullasepp, 2008; Leijen & Kullasepp, 2013; Leijen et al., 2013; Ligorio, 2011) rakendatakse selleski töös DMT-d, kuna see võimaldab vaadelda professionaalse rolli internaliseerimist, võttes arvesse ka indiviidi teisi enesemääratluse tahke (nt „mina kui isik“) ja nendevahelist dünaamikat.

DDTC Õpetaja testi on uurimustes senini rakendatud kahel korral (vt Leijen & Kullasepp, 2013; Leijen et al., 2013). Leijen et al. (2013) uurimusest selgus, et pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel enam professionaalset mina-positsiooni kasutavatele õpetaja esmaõppe tudengitele on iseloomulik väiksem negatiivsete tunnete kirjeldamise hulk. Lisaks osutasid Leijen et al. (2013) ka seose olemasolule töökogemuse ning professionaalse mina-positsiooni väljendamise vahel, märkides, et suurema töökogemusega tudengid kasutavad pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel sagedamini professionaalset mina-positsiooni kui nende väiksema või puuduva töökogemusega kaasüliõpilased. Just õpetajana tegutsemise kogemustes näevad nimetatud uurijad alust, mis juhib õpetaja esmaõppe tudengeid enda sagedama määratlemiseni õpetajana.

Huvijuhiks õppijate seas 10-nädalase perioodi vältel läbiviidud uurimuses vaatlesid Leijen ja Kullasepp (2013) professionaalsesse rolli sisenemise dünaamikat, tuues üliõpilaste poolt enne ja pärast pedagoogilise praktika läbimist antud pedagoogiliste dilemmaide lahenduste kõrvutamisele tuginedes välja järgmised 7 arengutrajektoori: 3 stabiilselt positsioonilt vastamise trajektoori (sh stabiilne professionaalse mina-positsiooni kasutus, stabiilne personaalse mina-positsiooni kasutus ja stabiilne professionaalse ja personaalse mina-positsiooni segu kasutamist), professionalisatsioon (ehk professionaalse mina-positsiooni kasutuse tõus võrreldes esimese küsitluskorraga), personalisatsioon (ehk personaalse mina-positsiooni kasutuse tõus võrreldes esimese küsitluskorraga), tugev kõikumine mina-positsioonide vahel (mina-positsioonide muutumine teisel küsitluskorral, kuid muutuste trajektoor ebaselge) ning kasvav koalitsioon mina-positsioonide vahel. Uurijad osutasid, et üliõpilased kaldusid erialaseid ambivalentseid olukordi lahendama pigem ühelt konkreetselt mina-positsioonilt (professionaalne või personaalne) lähtuvalt ning kirjeldasid dilemmaide lahendamise seoses pigem negatiivseid kui positiivseid tundeid. Mina-positsioonide koalitsioonilt väljendatud dilemmaide lahendusi esines vähe ja neid pakkusid suuremate pedagoogiliste kogemustega tudengid. Leijeni ja Kullasepa (2013) uurimuse tulemused kinnitavad Akkermani ja Meijeri (2011) käsitust identiteedist kui ajas muutuvast nähtusest, mille areng pole lineaarne protsess.

1.5 Õpetaja professionaalne identiteet ja stress

Stress on kompleksne kohanemisreaktsioon, mida on võimalik tundma õppida mitmel tasandil. On mitmeid lähenemisi stressile, mis toovad esile erinevaid stressi aspekte (vt Monat, Lazarus, Reevy, 2007). Stressi psühholoogilised teooriad püüavad leida vastuseid küsimustele, kuidas isiksuslikud tegurid, ootused, subjektiivsed tõlgendused muudavad sündmused indiviidi jaoks stressi tekitavaks. Näiteks kognitiivse-transaktsioonilise mudeli järgi kujuneb stress, kui inimene tajub mittevastavust olukorras ilmnevate nõudmiste ning oma toimetulekuressursside (psühholoogilised, bioloogilised, sotsiaalsed) vahel. Seejuures on olulised hinnangud, mida inimene sündmusele annab. Hinnangute andmisel hakkavad omakorda rolli mängima sellised tegurid nagu isikule tüüpiline tõlgendamise stiil (nt pessimistlik, optimistlik), enesehinnang, enesetõhususe tunne, emotsioonid jmt (Rice, 1999; Monat, Lazarus, Reevy, 2007).

Erinevaid tasandeid hõlmavaid stressikäsitusi on teisigi. Derogatis (1987, viidatud Montgomery & Rupp, 2005) määratleb stressi kui psühholoogilise surve seisundit (ingl. keeles *a state of psychological pressure*), mida mõjutavad kolm tegurit (1) isiksuse vahendajad (*personality mediators*; nt käitumise ajendid, hoiakud, võime lõõgastuda ning rollimääratlus), (2) keskkondlikud faktorid (tööga ja koduga rahulolu ning tervislik seisund) ja (3) emotsionaalsed reageeringud (vaenulikkus, ärevus ja depressioon).

On tehtud ka tööstressile keskenduval uurimusi (nt Seppo, Järve, Kallaste, Kraut & Voitka, 2010), kus on vaatluse all tööga seotud tegurid, mis võivad kujuneda stressoriteks, ning tööstressiga toimetulek. Stressoriteks saavad olla nt füüsiline keskkond (nt müra, temperatuur), töö iseloom (rutiinne töö jne), intellektuaalse stimulatsiooni puudumine (alastimulatsioon), liiga kõrged nõudmised, vastutuse määr jne.

Uuritud on ka õpetajate stressi. Tropi ja Libliku (2010) uurimuse kohaselt pidas üle 80% õpetajatest pedagoogi ametit stressirohkeks ning umbes 2/3 õpetajatest tunnistas, et on oma ametil töötades kogenud stressi. Kyriacou (2001) toob välja järgmised stressi allikad õpetajatöös: vähemotiveeritud õpilaste õpetamine, korra säilitamine klassis, muutustega ja teiste hinnangutega toimetulek, kolleegidega lävimine, staatus ning enesehinnang, administreerivad ja juhtivad tegevused, rollikonfliktid ning rahulolematust töötingimustega. Tropi ja Libliku (2010) uurimistulemustest ilmneb, et eesti õpetajate poolt kõige sagedamini

nimetatud stressoriteks on tööga ülekoormatus ning töötamine käitumisraskustega õpilastega.

Tähelepanu tuleks pöörata ka sellele, kuidas professionaalne identiteet on seotud stressi kogemisega. DMT-st (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) nähtub, et professionaalse enesemääratluse kujunemisprotsessiga võib kaasneda teatav probleemidering – näiteks raskused rolliga kaasnevate regulatsioonidega kohanemisel, probleemid käitumise reguleerimisel mitmetähenduslikes olukordades (sh selgete reageerimisjuhiste puudumine olukorra lahendamiseks) ning vastuolud subjektiivsete väärtushinnangute ja eeldatavate vahel jne. Täpsemalt võiks antud töö kontekstis olla huvipakkuvaks küsimuseks see, kuidas professionaalse rolli internaliseerimine on seotud stressiga. Kooskõlas stressi psühholoogilise mudeliga (Rice, 1999) muutuvad erinevate inimeste jaoks stressoriteks erinevad stiimulid, mistõttu on põhjust oletada, et erineva professionaalse rolli individuaalse omaksvõtmise profiiliga indiviidide seas ilmneb erinevusi olukordade tajumisel stressi tekitavana.

Day (2002) kohaselt on õpetaja professionaalse identiteedi taju seotud tema tööga rahulolu, enesetõhususe ja motivatsiooniga. Viimaseid mõjutab omakorda aga õpetaja poolt tajutud stressi tase oma ametis (vt nt Klassen, Usher & Bong, 2010). Antud uurimuses oletatakse, et õpetajate hinnang üldisele stressitasemele pedagoogi ametis on seotud tema professionaalse mina-positsiooni väljendamisega. Taolist oletust toetab Kyriacou (2001) osutus rollikonflikti tajumisele kui ühele stressi tekkimise allikale. Eeldatakse, et õpetaja, kes on professionaalse rolli internaliseerinud oma mina-süsteemi, tajub vähem stressi tekitavat rollikonflikti ning tunnetab seeläbi üldist stressitaset õpetajaametis madalamana.

1.6 Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö eesmärk on *DDTC-Õpetaja testi sisereliaabluse hindamine ja õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisega seotud tegurite (sh töökogemuse, vanuse ja õpetajaameti üldise tajutud stressitaseme) seose hindamine pedagoogiliste dilemmaide lahendustega tegevõpetajate hulgas.*

Kullasepp (2008) tuginedes on Leijen et al. (2013) õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise jälgimiseks välja töötanud testi (*DDTC Õpetaja*). Nimetatud testiga on seni uuritud vaid õpetajakoolituse esmaõpet läbivaid tudengeid (vt Leijen et al., 2013) ja huvijuhil eriala üliõpilasi (Leijen & Kullasepp, 2013) ning esialgsed tõendid *DDTC Õpetaja* testi sisulise valiidsuse kohta näitavad, et erialaselt kogenumad üliõpilased kasutavad pedagoogilistele dilemmadele vastamisel enam professionaalset mina-positsiooni võrreldes õpetamiskogemusteta üliõpilastega.

Uurimuse eesmärgist tulenevalt otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- (1) *Milline on DDTC-Õpetaja testi sisereliaablus tegevõpetajate valimi puhul?*
- (2) *Kuidas tegevõpetajad lahendavad DDTC Õpetaja testis toodud pedagoogilisi dilemmasid?*

DMT (Hermans, 2001; Hermans-Konopka, 2010) kohaselt tugevnevad „häälega“ mina-positsioonide omavahelised seosed aja jooksul toimuva sünteesi ning dialoogiliste suhete kaudu. Berliner (1994) õpetaja professionaalse arengu mudel osutab sellele, et töökogemuse tõustes väheneb õpetajate seas jäikade reeglite väljendamine ja neist lähtumine – pedagoogilisi olukordi nähakse terviklikena ning otsuste tegemisel toetutakse kogemuste baasil tekkinud intuiitvsele teadmisele. Eelnevast tulenevalt eeldatakse, et tegevõpetajad suudavad professionaalse ja personaalse mina-positsiooni vahelise pinge eemaldada ning lähtuvad pedagoogiliste dilemmade lahendamisel rohkem nimetatud kahe mina-positsiooni koalitsioonist.

- (3) *Kuidas seostuvad õpetaja professionaalse mina-positsiooni väljendamine ja konkreetsetes ambivalentsetes olukordades professionaalile omistatav subjektiivne tundeelamuslik reageering (STR)?*

DMT-le (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ning Leijen et al. (2013) uurimistulemustele tuginedes võib eeldada, et professionaalse rolli internaliseerimine vähendab pingeid, mis läbi peaks vähenema ka negatiivsete subjektiivsete tundeelamuslike reageeringute (edaspidi STR) omistamine professionaalile. Eelnevast tulenevalt eeldatakse, et professionaalse

mina-positsiooni sage kasutamine peaks seostuma negatiivsete tunnete harvema väljendamisega pedagoogiliste dilemma lahendamisel.

(4) *Kuidas seostub töökogemus professionaalse mina-positsiooni väljendamisega?*

Leijen et al. (2013) uurimistulemuste kohaselt kasutavad suurema töökogemusega õpetajakoolituse üliõpilased erialastele dilemma vastamisel kaaslastega võrreldes sagedamini professionaalset mina-positsiooni. Õpetaja rolli kohta käivate sotsiaalsete sõnumite internaliseerimine ja personaalse tähendussüsteemiga integreerimine eeldab, et need sõnumid läbivad kõik Valsineri (2001) sotsiaalse sõnumi internaliseerimise kihilise mudeli kihid. Võib oletada, et tegevõpetajate puhul toimib töökogemuse ja professionaalse rolli omaksvõtu osas sama analoogia nagu õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas, ning sellest tulenevalt võib eeldada, et suurema töökogemusega tegevõpetajad väljendavad erialastele dilemma vastamisel kolleegidega võrreldes sagedamini internaliseeritud professionaalset mina-positsiooni.

(5) *Kuidas erineb tegevõpetajate hinnang üldisele stressitasemele õpetaja ametis lähtuvalt nende professionaalse mina-positsiooni väljendamise sagedusest pedagoogiliste dilemma lahendamisel?*

Kyriacou (2001) kohaselt on õpetaja stressi tekkimise üheks allikaks rollikonflikti tajumine. Antud uurimisküsimuse püstitamisel eeldatakse, et pedagoogiliste dilemma lahendamisel valdavalt professionaalset mina-positsiooni kasutavad pedagoogid hindavad üldist stressitaset õpetaja ametis madalamaks kui nende kolleegid, kelle vastustes ei domineeri professionaalse mina-positsiooni kasutus. Eeldatakse, et madalama stressitaseme tunnetamine õpetajaametis võib olla seotud sellega, et õpetaja on professionaalse rolli internaliseerinud oma mina-süsteemi, mistõttu ta tunnetab vähem stressi tekitavat rollikonflikti.

2 Metoodika

2.1 Valim

Valimi moodustasid kahepäevase täienduskoolituse raames ülikoolis õppivad tegevõpetajad. Tegemist oli mugavusvalimiga, mille liikmeid ühendavateks kriteeriumiteks olid (1) see, et kõik õpetajad olid oma koolide poolt õpetajaõppe praktika mentoriteks esitatud ning (2) osalemine sellel täienduskoolitusel. Uuringus osalemine oli vabatahtlik.

Valimi suuruseks kujunes 90 tegevõpetajat. Naisi kuulus valimisse 79, mis teeb nende osakaaluks 88%. Mehed moodustasid valimist 11%, neid oli kokku 10. Ühe osaleja sugu oli jäetud ankeedis märkimata (osakaal valimist 1%). Uuritavate keskmine vanus oli 42,4 aastat ($SD=10,59$), seejuures noorim vastaja oli 23, vanim vastaja aga 69-aastane. Uuritavate keskmine tööstaaž oli 17,4 aastat ($SD=10,23$). Uurimuse staažikaim õpetaja oli seire hetkeks koolis töötanud 42,8 aastat, kõige lühema staažiga õpetaja aga vaid 0,2 aastat.

2.2 Mõõtevahend

Andmekogumisinstrumentina kasutati käesolevas uurimuses ankeeti, mis koosnes kahest osast: (1) vastaja taustandmeid kajastavast ankeedist ning (2) Leijen et al. (2013) poolt koostatud *DDTC Õpetaja* testist (vt Lisa 1). Taustandmeid kajastavas ankeedis küsiti vastajate soo, vanuse ja tööstaaži kohta, lisaks paluti õpetajatel 5-pallisel Likert tüüpi skaalal hinnata üldist stressitaset õpetajaametis (küsimuse sõnastatus oli järgmine: *Kui palju stressi on Teie arvates õpetaja ametis üldiselt?*). Andmekogumisinstrumenti teises osas esitatud *DDTC Õpetaja* test põhineb sotsiaalse sõnumi internaliseerimise kihilisel mudelil (Valsiner, 2001) ja dialoogilise mina teoorial (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ning on mõeldud õpetaja professionaalse rolli omaksvõtu dünaamika hindamiseks (Leijen et al., 2013). Testi aluseks on Kullasepa (2008) loodud mõõtevahend, millega uuriti psühholoogiatudengite professionaalse identiteedi kujunemist. Leijen et al. (2013) võtsid üle Kullasepa (2008) doktoritöö raames väljatöötatud testi ülesehituse loogika ning valisid tegevõpetajatega konsulteerimise järel testis kajastamiseks õpetajaametile iseloomulikud dilemmad. *DDTC Õpetaja* test toetub traditsioonilisele lausete lõpetamise meetodile (Symonds, 1947, viidatud Leijen et al., 2013) ning kätkeb

endas projektiivtehnikat, mis suunab vastaja nimetama tunnet, mida ülesandes kirjeldatud olukord temas tekitab, ja tooma välja põhjendust, miks selline tunne tekib. Näiteks:

1. Kui õpetaja on dilemma ees, kas õpilase poolt temale usaldatud informatsiooni teistele õpetajatele avaldada või mitte, siis ta tunneb ennast, kuna

Leijen et al. (2013) kohaselt võimaldab DDTC test luua personaalse orientatsiooni ja professionaalsesse rolli sisenemise koordineerimise profiili, mis vastavalt ootustele on ajas muutuv. Nimetatud muutused ilmnevad viisis, kuidas vastaja vastamise hetkel iseenda suhestumist professionaalse rolliga konstrueerib. Uurijad (Kullasepp, 2008; Leijen et al., 2013) on *DDTC Õpetaja* testi loomisel lähtunud arusaamast, et iga professionaal on ennekoike isik, kes võtab omaks professionaalse rolli subjektiivselt tajutud sotsiaalse kujutluse (nt psühholoogi või õpetaja) internaliseerimise ja personaalse kultuuriga lõimimise kaudu.

DDTC Õpetaja testi dilemmaide valikul on lähtunud erinevatest ambivalentsetest olukordadest, mis hõlmavad õpilase iseärasusi, aine õpetamise ning kolleegidega suhtlemisega seonduvat. Ehkki algne *DDTC Õpetaja* test sisaldas üheksat pedagoogilise tööga seotud dilemmat (vt Leijen et al., 2013), kasutati antud töös neist esialgu vaid seitset, kuna ülejäänud kahe dilemma seos mõõtevahendi skooriga osutus Leijen et al. (2013) uurimuse kohaselt väga nõrgaks. Dilemmaide valiku eesmärk oli sisemise dialoogi aktiveerimine vastaja mina-positsioonide „mina kui isik” ning „mina kui professionaal” vahel (ISIK <> ROLL, st isik \neq õpetaja, vaid need on erinevad mina-allsüsteemid) ja pakutud lahenduste kaudu märgisüsteemiliste regulaatorite väljaselgitamine, mida vastajad on rakendanud ambivalentse olukorraga toimetulekuks. Seega sisaldavad uurimuses osalenute vastused 1) ülesandes kirjeldatud olukorra tõlgendust, sh subjektiivseid tundeelamuslikke reageeringuid (STR) ning 2) dilemma lahendamise võimalusi (nt „mina kui isik” ja/või „mina kui professionaal”) (Kullasepp, 2008; Leijen et al., 2013). Dilemmaide sobivust ja asjakohasust on kinnitanud kogenud tegevõpetajad (Leijen et al., 2013).

2.3 Protseduur

Käesoleva töö näol on tegemist kombineeritud uurimusega, kus on esindatud nii kvalitatiivne (pedagoogiliste dilemmaide lahenduste kvalitatiivne sisuanalüüs) kui

kvantitatiivne uurimisviis (dilemmade lahenduste seoste uurimine erinevate tegevõpetajatele iseloomulike tunnustega – vanus, tööstaaž, hinnang üldisele stressitasemele õpetaja ametis). Andmete kogumine viidi läbi osana suuremast seirest kahepäevase täienduskoolituse raames Tartu Ülikoolis tudeerivate tegevõpetajate seas oktoobrikuus 2013. aastal. Töö autor kuulus andmekogujate meeskonda, kogudes seejuures andmeid neljalt erinevalt grupilt kahel erineval päeval (kokku koguti kahe päeva jooksul andmeid 10 grupilt).

Andmete kogumiseks kasutati paberkandjal ankeete.

Uurija eetika: valgeid ümbrikuid täidetud ankeetide katmiseks ei kasutatud, kuid seire olemust tutvustav tiitelleht varjas antud uurimuses kasutatud ankeedi, mistõttu polnud kolmandatel isikutel võimalik uurimuses osalenute vastuseid näha.

Uuritavate anonüümsuse tagamiseks kasutati ankeetidel koode. Käesoleva töö autorile antud taustandmeid kajastavast andmefailist oli vastajate isikut tuvastada võimaldav informatsioon eemaldatud.

Andmete kodeerimine

Enne antud töö andmete kodeerimist viis autor end kurssi Leijen et al. (2013) uurimuses kasutatud kodeerimisskeemiga, töötades läbi nimetatud uurijate poolt testi dilemmade lahendustele antud koodid, otsides neis vastuolusid ning koondades koodid dilemmade lõikes kategooriatesse. Kirjeldatud toimingud viidi läbi selleks, et autor mõistaks varasemalt väljatöötatud kodeerimisskeemi põhimõtteid ning suudaks neid ka antud töö andmete analüüsis rakendada. Seega teostati andmete kodeerimine analoogselt Leijen et al. (2013) uurimuses tehtule:

- (1) määrati, kas vastustes esineb kahe mina-positsiooni vahel pinge või mitte. Pinge esinemise väljenduseks loeti negatiivse subjektiivse tundeelamusliku reageeringu (STR-i) esinemine vastuses. Näiteks kui õpetaja kirjutas ülesande esimesse lünka *halvasti*, *häirituna*, *ebamugavalt*, *jõuetuna*, *süüdlasena* vms, kodeeriti vastus kui negatiivne STR ja tähistati väärtusega 1. Juhtudel, kui õpetajad tõid vastustes välja neutraalseid (nt *kohustatuna*, *vastutavana*) või positiivseid (nt *hästi*, *heameelt*, *huvi*, *rõõmu*)

subjektiivseid reaktsioone, kodeeriti vastused negatiivse STR-i mitteesinemisena ning tähistati väärtusega 0.

- (2) määrati ülesande teises lüngas esitatud vastuse mina-positsioon. Mina-positsiooni kodeerimisel eristati professionaalse rolliga seotud info esinemist. Sarnaselt varasematele uurimustele (vt Kullasepp, 2008; Leijen & Kullasepp, 2013; Leijen et al. 2013) kodeeriti ka antud uurimuses vastus professionaalsele rollile viitavana järgmistel juhtudel: (1) kui vastuses kirjeldati tööülesandeid, pädevusi või tööprotsessi (nt *Õpetaja ülesanne on teema arusaadavaks teha.*); (2) kui vastuses osutati professionaalsetele tegevuse regulatsioonidele ja reeglitele imperatiivide (*ei tohi, peab*) vahendusel (nt *See on õppekavaga ette nähtud! Õpetaja peab jutustama kõike teemasid, mis ainekavas on ja ei saa valida, mis pakub huvi, mis ei paku.*).

Tegevõpetajate vastused kodeeriti personaalset mina-positsiooni esindavaks juhtudel, kui need sisaldasid viiteid (1) õpetaja isiklikule elule (sh töö mõju eraelule, isiklik aeg, liigne seotus; nt *õpilase probleemid hakkavad mõjutama õpetaja eraelu ja röövima õpetaja aega endale/oma perele ja energiat*); (2) õpetaja kui isiku soovile ja võimalusele õpilast aidata olukorras, kus professionaalne roll seda ei eelda (nt *[õpetaja] alati mõtleb sellele õpilasele ja tahab kaasa aidata probleemi lahendamisel*); (3) õpetaja kui isiku suutmatusele midagi teha (sh otsustada, aidata, huvi tekitada; nt *[õpetaja] ei suuda iseseisvalt otsustada; [õpetaja] ei suuda inimest toetada*).

Tegevõpetajate vastused pedagoogilistele dilemmadele loeti personaalse ja professionaalse mina-positsiooni koalitsioonist lähtuvaks juhul kui (1) tegevõpetajate vastustes oli mina-positsioonide esinemisel elimineeritud negatiivne pinge ja (2) nii professionaalne kui personaalne mina-positsioon olid esindatud (seejuures üks ei domineerinud teise üle, või vastustest ilmnis kolmas positsioon, mis võimaldas kahe positsiooni vahelise pinge eemaldada ning viimased ühendada) ning (3) vastustes kajastus uus arenguline võimalus, mis tekkis tänu koalitsioonile.

Statistilise andmetöötluse läbiviimiseks kodeeriti ning tähistati vastused, kus viidati professionaalsele mina-positsioonile, väärtusega 1, ülejäänud vastused väärtusega 0.

Kodeerimisskeemi õppimise protsessi käigus kasvas välja idee luua alternatiivne uurimisinstrument, mis sisaldaks avatud küsimuste asemel valikvastustega küsimusi, millele uuritavatel oleks lihtsam vastata ning uurijatel hõlpsam vastuseid kodeerida ja analüüsida. Esimene katsetus luua valikvastustega *DDTC Õpetaja* testi asub Lisas 3. Testis toodud valikvastused kajastavad Leijeni ja kolleegide varasemate uurimuste (Leijen & Kullasepp,

2013; Leijen et al., 2013) raames küsitlute poolt pedagoogilistele dilemmadele antud kõige sagedasemaid lahendusi. Kuna alternatiivse mõõtevahendi loomine polnud antud töös eesmärk omaette, siis ei leia see käesolevas töös ka põhjalikumat kajastust.

Antud töös kogutud andmeid kodeeris töö autor, kuid kodeerimise usaldusväärsuse hindamiseks valiti juhuslike arvude genereerimise programmi (<http://www.random.org/integers/>) abil andmebaasist juhuslikult 63 vastust (9 õpetaja vastused 7 dilemmale), mida omakorda analüüsis teine kodeerija. Kodeerijatevahelise kooskõla väljaselgitamiseks kasutati Coheni kappat (κ). Selgus, et kodeerijatevaheline kokkulangemine STR-ide osas oli 0,873 (93,7%) ning reageeringu seletuse osas 0,808 (87,3%). Taoline tulemus on hea, arvestades, et üldiselt peetakse rahuldavaks kokkulangevuse määra, kus $\kappa > 0,7$ (Cohen's Kappa, s.a.).

Andmeanalüüs

Andmete kodeerimise järel koondati tegevõpetajate poolt pakutud lahendused dilemmade lõikes mina-positsiooni (personaalne või professionaalne) järgi kategooriatesse (vt Lisa 2). Kategoriseerimisele järgnes dilemmade lahenduste kvantitatiivne (sagedusanalüüs) ning suunatud kvalitatiivne sisuanalüüs, millega püüti leida vastust uurimisküsimusele 2 (*Kuidas tegevõpetajad lahendavad DDTC Õpetaja testis toodud pedagoogilisi dilemmasid?*).

Töö paremaks illustreerimiseks järgnes vastuste kvalitatiivsele suunatud sisuanalüüsile ka kvantitatiivne andmeanalüüs, mis viidi läbi kahes statistikaprogrammis (vastavalt STATISTICA 12-s esimese uurimisküsimuse tarvis ja SPSS Statistics 17.0-s ülejäänud uurimisküsimuste osas). Järgnevalt tutvustatakse antud magistritöös kasutatud andmeanalüüsimeetodeid uurimisküsimuste lõikes:

(1) Milline on DDTC-Õpetaja testi sisereliaablus tegevõpetajate valimi puhul?

Dilemmade lahenduste kvalitatiivsele sisuanalüüsile Leijen et al. (2013) loodud kodeerimisskeemi põhjal järgnes DDTC-Õpetaja testi sisereliaabluse (Cronbach α) arvutamine programmiga STATISTICA 12. Nimetatud programmi kasuks otsustati andmete kodeerimise iseloomu silmas pidades (dihhotoomne andmestik) –

STATISTICA 12 võimaldab arvestada tetrahoorilist ehk neljaväljakorrelatsiooni sisereliaabluse arvutamisel, mis on sobilik dihhotoomse andmestiku puhul.

(3) *Kuidas seostuvad õpetaja professionaalse mina-positsiooni väljendamine ja (konkreetses) ambivalentses olukorras professionaalile omistatav subjektiivne tundeelamuslik reageering (STR)?*

Antud uurimisküsimusele vastamiseks jagati tegevõpetajad professionaalse mina-positsiooni kasutamise sageduse järgi pedagoogilistele dilemmadele vastamisel 3 gruppi: (1) vähe professionaalset mina-positsiooni kasutavad õpetajad (need, kes vastasid 6 dilemma lõikes 1-2 korda professionaalselt mina-positsioonilt), (2) keskmiselt professionaalset mina-positsiooni kasutavad õpetajad (need, kes vastasid 6 dilemma lõikes 3-4 korral professionaalselt mina-positsioonilt) ning (3) valdavalt professionaalset mina-positsiooni kasutavad õpetajad (need, kes vastasid 6 dilemma lõikes 5-6 korda professionaalselt mina-positsioonilt). Seejärel teostati korrelatsioonianalüüs (Pearsoni lineaarkorrelatsioon), võttes teiseks muutujaks negatiivsete STR-ide summa 6 dilemma peale kokku.

(4) *Kuidas seostub töökogemus professionaalse mina-positsiooni väljendamisega?*

Tegevõpetajate töökogemuse seose vaatlemiseks professionaalse mina-positsiooni väljendamisega pedagoogiliste dilemmade lahendamisel kasutati Spearmani astakkorrelatsiooni.

(5) *Kuidas erineb tegevõpetajate hinnang üldisele stressitasemele õpetaja ametis lähtuvalt nende professionaalse mina-positsiooni väljendamise sagedusest pedagoogiliste dilemmade lahendamisel?*

Antud uurimisküsimusele vastamiseks jagati tegevõpetajad nende hinnangu järgi üldisele stressitasemele õpetaja ametis kolme rühma: (1) need, kes hindasid stressitaset õpetaja ametis üldiselt madalaks, (2) need, kes hindasid stressitaset õpetaja ametis keskmiseks ning (3) need, kelle arvates on stressitase õpetaja ametis üldiselt väga kõrge. Seejärel jagati tegevõpetajad professionaalse mina-positsiooni kasutamise järgi pedagoogiliste dilemmade lahendamisel 2 rühma: (1) need, kes vastasid vähem

professionaalselt mina-positsioonilt (6 dilemma lõikes 1-3 korral) ning (2) need, kes vastasid valdavalt professionaalselt mina-positsioonilt (6 dilemma lõikes 4-6 korral).

Erinevate rühmade võrdlemiseks kasutati hii-ruut testi.

3 Tulemused ja arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli DDTC-Õpetaja testi sisereliaabluse hindamine ning õpetaja professionaalse identiteedi kujunemisega seotud tegurite (sh töökogemuse, vanuse ja õpetajaameti üldise tajutud stressitaseme) seose hindamine pedagoogiliste dilemma lahendustega tegevõpetajate hulgas. Töö eesmärgist tulenevale esimesele uurimisküsimusele (*Milline on DDTC-Õpetaja testi sisereliaablus tegevõpetajate valimi puhul?*) vastamiseks arvutati tegevõpetajate poolt antud vastuste kodeeringute põhjal DDTC Õpetaja testi sisereliaabluse tase (Cronbach α) esmalt dilemma lahendamisel kasutatud professionaalse mina-positsiooni ning seejärel väljendatud subjektiivse tundeelamusliku reageeringu (STR) osas.

Professionaalse mina-positsiooni esinemist iseloomustava muutuja (*prof – 1; mitteprof – 0*) puhul ilmnis nõrk sisereliaabluse tase ($\alpha = ,54$, $M=3,86$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=1,70$, $N=69$). Vaadeldes tegevõpetajate poolt valitud mina-positsioone ambivalentsete pedagoogiliste olukordade lahendamise lõikes, ilmes viienda dilemma (*ürituse korraldamine ebameeldiva kolleegiga*) ühtimatus teiste testis esitatud dilemmaadega. Viienda dilemma eemaldamine tõstis sisereliaablust ($\alpha = ,6$, $M=3,32$, $Min=0$, $Max=6$, $SD=1,6$, $N=69$), mille taset võib antud valimi ja testi puhul kasutatud kodeerimisviisi silmas pidades lugeda aktsepteeritavaks.

Subjektiivse tundeelamusliku reageeringu (STR) puhul ilmnis arvestatav sisereliaabluse tase ($\alpha = ,77$, $M=4,58$, $Min=0$; $Max=7$, $SD=2,1$, $N=66$), mis viienda dilemma eemaldamisega pisut siiski langes ($\alpha = ,70$, $M=3,94$, $min=0$; $Max=6$, $SD=1,8$; $N=67$). Kokkuvõttes hinnati DDTC Õpetaja testi sisereliaabluse taset ka väljendatud STR-ide osas piisavaks, et jätkata edasise andmeanalüüsiga.

3.1 Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemma lahendamisel ja ambivalentsetele pedagoogilistele olukordadele subjektiivse tundeelamusliku reageeringu omistamine

Järgnevalt vaadeldakse tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamist pedagoogiliste dilemma lahendamisel ning nende subjektiivse tundeelamusliku reageeringu (STR) omistamist ambivalentsetele pedagoogilistele olukordadele. Vastamaks

uurimisküsimusele, (2) kuidas tegevõpetajad lahendavad DDTC Õpetaja testis toodud pedagoogilisi dilemmasid, viidi läbi tegevõpetajate poolt pakutud dilemmade lahenduste sisuanalüüs, mille raames vaadeldi dilemmade lahendusi nii kvantitatiivselt (nt teostati sagedusanalüüs õpetajate mina-positsiooni valiku ja STR-i väljendamise osas, vt Tabel 1.) kui ka kvalitatiivselt (teostati dilemmade lahenduste kvalitatiivne sisuanalüüs). Järgnevalt käsitletaksegi esmalt kvantitatiivse, seejärel kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusi antud uurimisküsimuse valguses.

Tegevõpetajate mina-positsiooni valiku (vt Tabel 1.) osas dilemmade lahendamisel ilmneb, et professionaalselt mina-positsioonilt vastamine on sagedam neljanda (68,9%), kuuenda (56,7%) ja seitsmenda (68,9%) dilemma lahenduste puhul. Nimetatud ambivalentsed olukorrad kirjeldavad vastavalt (4) õpetaja suutmatust olulist teemat õpilasele arusaadavaks teha, (6) teemade õpetamist, millest õpetaja ise ei huvitu ning (7) õpihuvita õpilase õpetamist.

Tabel 1. Tegevõpetajate mina-positsiooni valik ja sellega kaasnev subjektiivne tundeelamuslik reageering pedagoogiliste dilemmade lahendamise lõikes (N=90).

Dilemma nr.	Mina-positsioon		Subjektiivne tundeelamuslik reageering (STR)	
	Prof (%)	Mitteprof (%)	Neg STR (%)	Mitteneg STR (%)
1.	46,7	50,0	65,6	26,7
2.	21,1	74,4	77,8	11,1
3.	48,9	47,8	52,2	37,8
4.	68,9	23,3	62,2	24,4
6.	56,7	30,0	43,3	43,3
7.	68,9	22,2	47,8	41,1

Mitteprofessionaalselt mina-positsioonilt lahendati kõige sagedamini teist dilemmat (74,4%), mis kätkes endas õpetaja suutmatust õpilase kodustest probleemidest distantseeruda. Esimese (*konfidentsiaalse info jagamine kolmandatele osapooltele*) ning kolmanda (*õpiabi osutamine töövälisel ajal*) dilemma lahendamisel jagunesid tegevõpetajate poolt vastamisel kasutatud mina-positsioonid enam-vähem võrdselt professionaalse ning mitteprofessionaalse mina-positsiooni vahel (vt Tabel 1.).

Ehkki teise uurimisküsimuse püstitamisel eeldati, et tegevõpetajad on suutnud kõrvaldada erialases ambivalentses olukorras ilmneva pinge, nähtub antud uurimuse tulemustest vastupidine tendents. Sarnaselt Leijeni ja Kullasepa (2013) ning Leijen et al.

(2013) uurimistulemustele jäi ka tegevõpetajate valimi puhul pedagoogiliste dilemma lahendustes kajastuv subjektiivne tundeelamuslik reageering (STR) siiski valdavalt negatiivseks. STR-i väljendamise vaatlemisel pedagoogiliste dilemma lahendamisel tegevõpetajate hulgas ilmneb, et negatiivseid tundeid kirjeldati sageli esimese nelja dilemma puhul (vt. Tabel 1.). Kõige enam (77,8%) väljendati negatiivseid tundeid seoses teise dilemma (*õpetaja suutmatus õpilase kodustest probleemidest distantseeruda*) lahendamisega, mis ühtlasi eristus teistest ambivalentsete pedagoogiliste olukordade lahendustest ka suurema mitteprofessionaalse mina-positsiooni kasutamise (74,4%) poolest. Sage mitteprofessionaalselt mina-positsioonilt vastamine ning seejuures negatiivsete tunnete väljendamine võib viidata tegevõpetajate raskusele antud dilemmaga toime tulla ning osutada vajadusele aidata õpetajaid ja õpetajaks õppijaid sellega (distantseerumiskusega) toimetulekul.

Negatiivsete tunnete väljendamise ja professionaalse mina-positsiooni kasutamise vaatlemisel tegevõpetajate vanusest ja tööstaažist lähtuvalt ilmnemise antud uurimuses järgmised tulemused: negatiivsete tunnete väljendamine seostus negatiivselt nii õpetaja vanuse ($r = -,25$, $p = ,02$) kui tööstaažiga ($r = -,23$; $p = ,03$). Seega õpetajate vanuse ja tööstaaži tõustes langeb negatiivsete tunnete kirjeldamise hulk pedagoogiliste dilemma lahendamisel. Õpetajate vanuse ja tööstaaži ning professionaalse mina-positsiooni kasutamise vahel taolisi statistiliselt olulisi seoseid ei leitud (vastavalt $r = ,02$, $p = ,85$ ning $r = -,04$, $p = ,68$).

Õpetaja vanuse ja negatiivsete tunnete väljendamise vaheline negatiivne seos võib olla vahendatud töökogemuse poolt. Õpetaja professionaalse arengu mudeli kirjelduses osutab Berliner (1994) sellele, et kompetentsustasemele jõudnud õpetaja suudab kontrollida enda ümber toimuvat, seada ja järgida omi plaane ning eristada olulist ebaolulisest. Seejuures kaldub sel arengutasemel olev õpetaja tunnetama suuremat vastutust toimuva eest ning olema seetõttu enam emotsionaalne oma töökaotuste ja -võitude suhtes. Professionaalsus- ja meisterõpetaja tasemel lisandub eeltoodud oskustele ka kiirus, paindlikkus ning omandatud kogemustest lähtuvalt võime tajuda olukordi terviklikuna. Võib oletada, et aja jooksul tekkinud kogemustepagas, mis võimaldab õpetajatel pedagoogilistes situatsioonides hõlpsamini orienteeruda ning neid lahendada, toimib ühtlasi ka negatiivsete tunnete väljendamist vähendava tegurina.

Võiks eeldada, et töökogemuse kaudu võiks ka õpetaja vanus ning tema professionaalse mina-positsiooni väljendamine seotud olla, kuid antud töö tulemuste kohaselt

see nõnda ei ole (vt ptk. 3.2). DMT-st (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ja Berliner (1994) õpetaja professionaalse arengu mudelist lähtudes võib taolist tulemust põhjendada töökogemustest tuleneva professionaalse mina-positsiooni tugevama integreeritusega õpetaja mina-süsteemi ning antud uurimuses kasutatud mõõtevahendi (*DDTC Õpetaja test*) piiratusega, mis ei võimalda mina-süsteemi tugevalt integreeritud professionaalset mina-positsiooni eristada.

Järgnevalt võetakse illustreerivate näidete varal vaatluse alla tegevõpetajate erinevate mina-positsioonide (professionaalne, personaalne, koalitsioon) kasutus *DDTC Õpetaja testi* dilemmade raames.

3.1.1. Professionaalse mina-positsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel tegevõpetajate hulgas

Tegevõpetajate poolt välja pakutud lahendused pedagoogilistele dilemmadele loeti professionaalselt mina-positsioonilt antuks, kui need sisaldasid vähemalt ühte (või enamat) kirjeldust järgmistest teemadest:

- (1) õpetaja tööülesannete/-kohustuste, pädevuse ning tööprotsessiga seonduv;
- (2) professionaalse tegevuse regulatsioonid ja reeglid (*peab, ei tohi*).

Kuna professionaalselt mina-positsioonilt pakutud dilemmade lahendused olid domineerivamad *DDTC Õpetaja testi* neljanda, kuuenda ning seitsmenda dilemma puhul, siis järgnevalt vaadeldaksegi tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni avaldumist just eelnimetatud dilemmade lahendustes.

Neljas dilemma *DDTC Õpetaja testi* kajastas pedagoogilist olukorda, kus õpetaja mõistab, et ta ei suuda õpilasele aine olulist teemat arusaadavaks teha. Tegevõpetajate poolt professionaalselt mina-positsioonilt tüüpilisemalt kirjeldatud lahendused nimetatud dilemmale hõlmasid enamasti õppemetoodika ning õpetaja pädevusega seonduvat. Näiteks toodi välja, et suutmatuse aine olulist teemat õpilasele arusaadavaks teha võib olla tingitud õpetaja ebasobivast õppemeetodite valikust (*tema meetoodilised võtted pole sobivad; ei valinud seekord õpilase jaoks kõige sobivamat õppemeetodit*) ning viidati vajadusele leida ja katsetada uute/teistsuguste õppemeetoditega (*vaja oleks katsetada mingit muud meetodit; tuleb leida*

teine viis ja see paneb õpetaja mõtlema, uut infot otsima). Lisaks väljendasid õpetajad kahtlusi erialase pädevuse osas ([õpetaja] *tunneb, et ei ole ise tasemel; midagi jääb nagu oskustest puudu; saab aru, et viga on õpetajas ja ta peab hakkama otsima lahendusi*), rõhutades samas, et nad peaksid olema piisavalt pädevad, et sellises olukorras toime tulla (*eriala eeldab, et mingil määral peab ta [õpetaja] oskama kõiki teemasid selgitada erineval tasemel õpilastele*).

Kuues dilemma DDTC *Õpetaja* testis käsitles pedagoogilist olukorda, kus õpetaja peab tunnis käsitlema teemasid, mis talle huvi ei paku. Siin keskendusid professionaali perspektiivist kantud lahendused peamiselt õpetaja tööülesannete ja –kohustuste kirjeldamisele imperatiivi (*peab*) vahendusel. Nenditi õpetaja kohustust õpetada ka siis, kui käsitletav teema on enda jaoks ebahuvitav (*ta [õpetaja] peab rääkima endale igaval teemal, kuid tegemata ka ei saa seda jätta; ainealane töö tuleb siiski ära teha ja hästi teha*). Mitmel juhul viidati õppe- ja/või ainekavast tulenevatele kohustustele:

*see [kohustus õpetada] on õppekavaga ette nähtud
ta [õpetaja] peab õppekavas ettenähtud teemat käsitlema
õpetaja peab jutustama kõike teemasid, mis ainekavas on ja ei saa valida, mis pakub
huvi, mis ei paku.*

Lisaks rõhutasid tegevõpetajad õpetaja enese huvitatuse olulisust õpilaste õpetamisel, tõdedes, et *targem on leida iga teema juures midagi positiivset ning et õpetaja peab ise olema teemast huvitatud, ainult siis saab ta õpilastes huvi äratada*.

Seitsmes dilemma DDTC *Õpetaja* testis kirjeldas pedagoogilist olukorda, kus õpetaja peab töötama õpilasega kellel puudub õpihuvi. Sarnaselt kuuendale dilemmale, hõlmasid ka siin professionaalselt mina-positsioonilt pakutud tüüpilisemad lahendused õpetaja tööülesannete ja -kohustuste kirjeldamist imperatiivi (nt *peab*) kaudu. Näiteks:

*[õpetaja] peab panema tööle õpilase, kes ei taha tööd teha
[õpetaja] peab pidevalt õpilast suunama ja järje peal hoidma
[õpetaja] peab leidma üles kohad, mis last peaks motiveerima õppima.*

Antud dilemma erineb teiste poolest seetõttu, et just selle olukorra lahendamises nägid tegevõpetajad pedagoogilist väljakutset, tuues välja, et *tekib huvi, kas õpilane on võimalik huvi tundma panna ning et väga tore on leida lõpuks see miski, mis ta [õpilase] tegutsema paneb*. Märjiti ka ära, et *õpetaja peab ennast arendama, et osata õpihuvi "NUPP" üles leida*.

Kokkuvõttes võib öelda, et professionaalne lähenemine pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel ilmneb enamasti imperatiivide (nt *peab, ei tohi*) kasutamise kaudu õpetaja tööülesannetele ja -kohustustele ning õpetajatöö reeglitele viitamisel.

3.1.2. Personaalse mina-positsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel tegevõpetajate hulgas

Tegevõpetajate poolt välja pakutud lahendused pedagoogilistele dilemmaidele loeti personaalselt mina-positsioonilt lähtuvaks, kui need sisaldasid vähemalt ühte (või enamat) kirjeldust järgmistest teemadest:

- (1) õpetaja isiklik elu (töö mõju eraelule, isiklik aeg, liigne seotus);
- (2) õpetaja soov, võimalus ja võime õpilast aidata;
- (3) õpetaja suutmatust midagi teha (nt otsustada, aidata, huvi tekitada).

Personaalselt mina-positsioonilt kalduti lahendama näiteks teist dilemma, mis käsitles õpetaja suutmatust pikka aega õpilase kodustest probleemidest distantseeruda. Tegevõpetajate vastused antud olukorras keskendusid peamiselt õpetajatöö negatiivsete mõjude kirjeldamisele õpetaja eraelule, näiteks:

*tema enda elu on see [suutmatust distantseeruda] juba häirima hakanud
õpilase probleemid hakkavad mõjutama õpetaja eraelu ja röövima õpetaja aega
endale/oma perele ja energiat
pika aja peale hakkab see [suutmatust distantseeruda] enda tervise peale ja võib
tekitada pingeid oma kodus.*

Ka kolmanda dilemma (õpiabi osutamine töövälisel ajal) lahendamisel personaalselt mina-positsioonilt langes tegevõpetajate vastuste fookus samuti õpetaja eraeluga, täpsemalt õpetaja isikliku ajaga seonduvale problemaatikale. Õpetajad tõid välja, et *perekond ja oma lapsed ootavad kodus*; ning töövälisel ajal õpiabi pakkumisel *ei jää õpetajal enam aega iseendale, õpetaja ei saa puhata ja tunneb nõutuna end*. Leiti, et *inimene peab puhkama, et mitte läbi põleda ning et õpetaja peab väärtustama oma aega ja ütlema ei*.

Lisaks kajastus teise ning kolmanda dilemma vastustes ka õpetaja soov ja võimalus õpilast aidata (nt dilemma 2. [õpetaja] *tahaks aidata*; [õpetaja] *alati mõtleb sellele õpilasele ja tahab kaasa aidata probleemi lahendamisel*; dilemma 3. [õpetaja] *saab õpilasele abiks ja toeks olla*; tema [õpetaja] *suudab kedagi abistada, suunata*).

Õpetaja suutmatusele midagi teha (nt *otsustada, aidata, huvi tekitada*) osutati dilemmades kõigi dilemma vastustes peale kolmanda dilemma. Mõned näited sellistest dilemma vastustest on järgmised:

dilemma 2. (Õpetaja suutmatust õpilase kodustest probleemidest distantseeruda):

[õpetaja] *võtab õpilase probleeme enda probleemina*
[õpetaja] *mõtleb pidevalt kodus võõrastele muredele. Lisaks tunneb süüd oma koduste ees, et ei ole mõttes ainult nendega*
õpilase probleemid muutuvad tema [õpetaja] enda omadeks ja mõjutavad õpetaja eraelu
[õpetaja] *ei suuda tööd ja eraelu lahus hoida.*

dilemma 7. (Õpihuvita õpilasega töötamine):

[õpetaja] *ei suuda õpilasi piisavalt motiveerida, sest endal see [huvi] puudub.*

Erinevalt professionaalsest mina-positsioonist, ilmnes personaalselt mina-positsioonilt antud vastustes vähem imperatiivide (nt *peab, ei tohi*) kasutamist, mis kohustavad või keelavad isikul kindlal moel käitumist. Personaalselt mina-positsioonilt lähtuvate vastuste vaatlusel ilmuvad fookusesse hoopis uued teemad: arutletakse töö mõju õpetaja eraelule ning osutatakse isiku soovile teist inimest aidata.

3.1.3. Professionaalse ja personaalse mina-positsiooni koalitsiooni kasutamine pedagoogiliste dilemma lahendamisel tegevõpetajate hulgas

Tegevõpetajate poolt välja pakutud lahendused pedagoogilistele dilemma dele loeti personaalse ja professionaalse mina-positsiooni koalitsioonist lähtuvaks järgmistel juhtudel:

- (1) tegevõpetajate vastustes oli mina-positsioonide vahelt eemaldatud negatiivne pinge;
- (2) nii professionaalne kui personaalne mina-positsioon olid esindatud (seejuures üks ei domineerinud teise üle, või vastustest ilmnes kolmas positsioon, mis võimaldas kahe positsiooni vahelise pinge eemaldada ning viimased ühendada);
- (3) vastustes kajastus uus arenguline võimalus, mis sai võimalikuks tänu koalitsioonile.

Võrreldes personaalselt ja professionaalselt mina-positsioonilt antud vastustega, oli kahe mina-positsiooni koalitsiooni esindavaid dilemma lahendusi antud uurimuses osalenud tegevõpetajate vastustes vähe (3 vastust) ning needki koondusid ühe konkreetse dilemma alla.

Selleks oli dilemma nr 6, mis kajastas õpetaja jaoks ebahuvitavate teemade õpetamist. Näited kahe mina-positsiooni koalitsiooni esindavatest vastustest on järgmised:

[Õpetaja] tunneb *kohustust seda siiski teha, kuna see kindlasti rikastab mind ja teeb targemaks*

[Õpetaja] tunneb *huvi, kuna kindlasti on võimalusi ka endale teema huvitavaks muuta*

[Õpetaja] tunneb *võimalust õppida hakkama saama erinevate inimestega, kuna ka õpilased peavad samade olukordadega hakkama saama.*

Kõigis eeltoodud näidetes töid tegevõpetajad välja enda arengulise võimaluse, nähes pinget tekitavat negatiivset olukorda enda jaoks positiivses valguses. Kaks neist mina-positsioonide koalitsiooni kasutavast tegevõpetajast omavad pikka töökogemust (29 aastat ja 31 aastat), üks aga lühemat töökogemust (4 aastat).

Sarnaselt Leijeni ja Kullasepa (2013) uurimistulemusele, oli kahe mina-positsiooni koalitsioonilt antud lahendus harv (käesolevas uurimuses esines kahe mina-positsiooni koalitsioonilt antud lahendusi 3 korral, Leijeni ja Kullasepa (2013) uurimuses 2 korral) võrreldes ainult professionaalselt ja personaalselt mina-positsioonilt antud lahenduste hulgaga. Tegevõpetajad kaldusid vastamiseks valima pigem üht või teist konkreetset mina-positsiooni („mina kui professionaal“ või „mina kui isik“). Mina-positsioonide koalitsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemma lahendamisel eeldab, et ambivalentes olukorras mina-positsioonide koosinemisel ilmnev pinge on kõrvaldatud või on leitud kolmas positsioon, mis on selle pinge eemaldanud. Võimalik, et pinge eemaldamine on õpetajate jaoks raske, mistõttu teevad seda vähesed. Samas võib mina-positsioonide koalitsioonide vähene väljendamine viidata ka mõõtevahendist ja rakendatud kodeerimisskeemist tulenevatele piirangutele, kuna *DDTC Õpetaja* testi dilemma sõnastus suunab vastajat valima üht või teist konkreetset mina-positsiooni ning selleks, et dilemma lahendus loetaks mina-positsioonide koalitsioonist lähtuvaks, peavad selles täidetud olema mitmed kriteeriumid (lisaks mõlema personaalse ja professionaalse mina-positsiooni koosinemisele vastuses, peab ka mina-positsioonide vaheline pinge olema elimineeritud).

3.1.4. Pedagoogiliste dilemmaide lahendamine professionaalselt mina-positsioonilt ning sellega kaasnev negatiivne subjektiivne tundeelamuslik reageering tegevõpetajate hulgas

Õpetaja professionaalse mina-positsiooni väljendamise ja konkreetsetes ambivalentsetes olukordades professionaalile omistatava subjektiivse tundeelamusliku reageeringu (STR) vahelise seose vaatlemiseks (uurimisküsimus nr 3) jagati professionaalselt mina-positsioonilt vastanud õpetajad kolme gruppi (1-2 korda, 3-4 korda ning 5-6 korda professionaalselt mina-positsioonilt vastanud õpetajad) ning teostati korrelatsioonianalüüs (Pearsoni lineaarkorrelatsioon), võttes teiseks muutujaks negatiivsete STR-ide summa dilemmaide peale kokku.

DMT-le (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) ning Leijen et al. (2013) uurimistulemustele tuginedes eeldati, et professionaalse mina-positsiooni sage kasutamine seostub negatiivsete tunnete harvema väljendamisega pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel. Selgus, et professionaalse mina-positsiooni kasutamise ja negatiivse STR-i väljendamise vahel eksisteerib tõepoolest nõrk negatiivne seos ($r = -.23$, $p = 0,03$), mis tähendab, et professionaalse mina-positsiooni kasutamise sageduse tõustes pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel kaldub negatiivsete STR-ide väljendamise hulk vähenema.

Saadud tulemus on kooskõlas Leijen et al. (2013) poolt leitudga, mille kohaselt professionaalse rolli internaliseerimine vähendab pingeid, mis läbi väheneb ka negatiivsete subjektiivsete tundeelamuslike reageeringute omistamine professionaalile. Ka huvijuhu eriala üliõpilaste seas läbi viidud uurimuse tulemustes (Leijen & Kullasepp, 2013) tõdeti, et kahel andmekogumisel stabiilselt professionaalselt mina-positsioonilt vastanute vastustes osutati vähem negatiivsetele tunnetele.

3.2 Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel ja töökogemus

Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamise ja töökogemuse vahelise seose vaatlemiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Õpetaja esmaõppe (Leijen et al., 2013) ja huvijuhi eriala (Leijen & Kullasepp, 2013) tudengite seas läbi viidud uurimustele tuginedes oletati, et tegevõpetajate puhul toimib töökogemuse ja professionaalse rolli omaksvõtu osas sama analoogia, ehk et suurema töökogemusega tegevõpetajad väljendavad erialastele dilemmadele vastamisel kolleegidega võrreldes sagedamini internaliseeritud professionaalset mina-positsiooni. Selgus aga, et nimetatud kahe tunnuse vahel on nõrk negatiivne seos ($r = -.39$, $p = 0,05$), mis tähendab, et õpetaja tööstaaži tõustes vastab ta pedagoogilistele dilemmadele vähem professionaalselt mina-positsioonilt.

Sellist uurimistulemust võib seletada Berlineri (1994) õpetaja professionaalse arengu mudelist ja DMT-st (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) lähtuvalt. Nimelt tugevnevad DMT (Hermans ja Hermans-Konopka, 2010) järgi „häälega“ mina-positsioonide omavahelised seosed aja jooksul toimuva sünteesi ning dialoogiliste suhete kaudu. Berliner (1994) osutab sellele, et töökogemuse kasvades hakkavad õpetajad pedagoogilisi olukordi nägema terviklikena ning otsuste tegemisel toetuma kogemuste kaudu moodustunud intuiitvsele teadmisele. Seega võiks järeldada, et professionaalne mina-positsioon on õpetaja tööstaaži tõustes enam integreeritud tema mina-tunnetussüsteemi ning sellest tulenevalt ei tegutse õpetaja enam ainult professionaalsele rollile seatud reeglite ja normide kohaselt, vaid oluliseks saavad ka tema varasem kogemuste pagas ning kontekst, milles toimitakse.

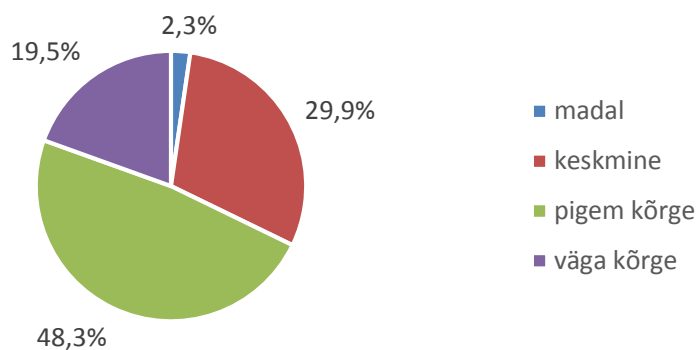
Erinevalt pedagoogilise töökogemusega ja -kogemusega õpetajakoolituse esmaõppe tudengitest (Leijen et al., 2013) ei ilmne tegevõpetajate puhul pedagoogiliste dilemmade lahendamisel professionaalse mina-positsiooni kasutamise ja töökogemuse vahel positiivset seost. Lisaks eeltoodud seletusele võib erinevus Leijeni et al. (2013) uurimistulemuse ja antud töös ilmnenu vahel tuleneda mitmest tegurist: näiteks võib olla, et töökogemusega ja -kogemusega õpetaja esmaõppe tudengid erinevad oma tausta poolest üksteisest enam kui töökogemusega tegevõpetajad (olenemata tööstaažist), kuid võib ka olla, et taoline uurimistulemus on tingitud *DDTC Õpetaja* testist tulenevatest piirangutest, mis ei toeta internaliseeritud mina-positsioonide väljatoomist piisavalt. Praegune *DDTC Õpetaja* test suunab uuritavat pedagoogilistele dilemmadele vastama professionaalselt või personaalselt mina-positsioonilt ning kodeerimisskeemi kohaselt ka eristatakse vastustes professionaalset

ning personaalset mina-positsiooni, kuid erinevate mina-positsioonide tugeva läbipõimituse puhul võib konkreetset mina-positsiooni võib olla raske eristada.

3.3 Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel ja nende hinnang õpetajatöö üldisele stressitasemele

Antud töö viimase uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas erineb tegevõpetajate hinnang üldisele stressitasemele õpetaja ametis lähtuvalt nende professionaalse mina-positsiooni väljendamise sagedusest pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel. Eeldati, et pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel valdavalt professionaalset mina-positsiooni kasutavad pedagoogid hindavad üldist stressitaset õpetaja ametis madalamaks kui nende kolleegid, kes lähtuvad dilemmaide lahendamisel pigem mitteprofessionaalsest mina-positsioonist.

Tegevõpetajate antud hinnangutest õpetajatöö üldisele stressitasemele ilmneb, et pedagoogid ($N=87$) peavad oma ametit keskmisest enam stressirohkeks – üle 2/3 tegevõpetajatest hindas üldist stressitaset oma ametis pigem kõrgeks või väga kõrgeks. Taoline uurimistulemus ühtib Tropi ja Libliku (2010) poolt leitudga, mille kohaselt üle 80% õpetajatest pidas pedagoogi ametit stressirohkeks. Tropp ja Liblik (2010) osutavad ka soolistele erinevustele stressitaseme tajus, märkides, et naisõpetajad tajuvad oma ametiga seonduvat stressitaset kõrgemana kui nende meessoost kolleegid. Antud uurimuse puhul polnud soolist erinevust stressitaseme hinnangute osas võimalik välja tuua, kuna valimi sooline jaotus ei võimaldanud kahte sugu võrrelda. Küll aga on täpsem ülevaade tegevõpetajate hinnangutest õpetajaameti üldisele stressitasemele leitav Joonisel 2.



Joonis 2. Tegevõpetajate hinnangud õpetajaameti üldisele stressitasemele ($N=87$).

Jaotuste erinevuse vaatlemiseks tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamise ja nende hinnangu vahel õpetajatöö üldisele stressitasemele, kasutati hii-ruut testi. Nimetatud kahe tunnuse vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ($\chi^2 = 3,3$, $df = 2$, $p = 0,192$). Saadud uurimistulemust võib seletada sellega, et stressi tekitavad tegurid võivad lisaks sisemistele olla ka välised. Näiteks võib õpetaja tunda, et ta on kompetentne ja talle meeldib tema töö, kuid seejuures siiski tajuda, pedagoogi ameti stressirohkust (nt kõrge töökoormuse ja vastutuse määra tõttu).

Kuigi tegevõpetajad professionaalse mina-positsiooni väljendamise sagedusest lähtuvalt oma hinnangutes õpetajatöö üldisele stressitasemele statistiliselt oluliselt ei erine, selgub Tabelist 2, et vähe tegevõpetajaid satub sellisesse rühma, kus tajutakse õpetajatöö stressitaset väga kõrgena ning seejuures lahendatakse pedagoogilisi dilemmasid valdavalt professionaalselt mina-positsioonilt (3 isikut). Seega ilmneb tendents, mille kohaselt on harv sageda professionaalse mina-positsiooni ja õpetajatöö üldise kõrge stressitaseme koosraporteerimine. Taoline tulemus võib olla ka juhuslik, kuid sellist tendentsi oleks vajalik edasistes uuringutes täiendavalt vaadelda.

Tabel 2. *Tegevõpetajate professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmade lahendamisel ja nende hinnang õpetajaameti üldisele stressitasemele.*

		Prof. mina-positsiooni kasutus		Kokku
		1-3x	4-6x	
Hinnang üldisele stressitasemele õpetajaametis	Madal	14	13	27
	Keskmine	22	20	42
	Kõrge	11	3	14
	Kokku	47	36	83

3.4 Töö tugevused, kitsaskohad ja soovitud edaspidiseks uurimiseks

Käesoleva töö tugevuseks võib pidada *DDTC Õpetaja* testi kasutamist tegevõpetajatest koosneva valimi hulgas. Varasemalt on seda mõõtevahendit rakendatud õpetaja esmaõppe ning huvijuhi eriala üliõpilaste seas (Leijen et al., 2013, Leijen & Kullasepp, 2013).

Tegevõpetajate uurimine sama mõõtevahendiga loob eeldused kahe grupi vastuste võrdlemiseks tulevases uurimistöös. Antud töö teine tugevus on uuritava nähtuse vaatlemine nii kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt ning tegevõpetajate vanuse, tööstaaži ja nende poolt tajutud õpetajatöö üldise stressitaseme sissetoomine õpetaja professionaalse mina-positsiooni kasutamise vaatlemisel. Käesoleva töö kolmandaks tugevuseks on selle kitsaskohtade teadvustamine, mis aitab kaasa õpetaja professionaalse identiteedi arengu uurimisega tegeleva uurimisrühma edasisele tööle.

Antud uurimuse kitsaskohad võib jagada kolmeks: (1) valimist tingitud, (2) andmekogumisprotsessiga seonduvad ning (3) uurimisinstrumendist tulenevad piirangud. Järgnevalt vaadeldakse töö piiranguid vastavas järjekorras.

Valimist tingitud piirangud. Käesolevas uurimuses kasutati 90-liikmelist mugavusvalimit, mis koosnes oma koolide poolt mentorõpetajateks välja pakutud pedagoogidest. Taoline valim võib esindada õpetajaskonna aktiivsemat poolt. Lisaks piirab valimi väiksus oluliselt saadud uurimistulemuste üldistusvõimalusi tegevõpetajate hulgas.

Andmekogumisprotsessiga seonduvad piirangud. Andmete kogumise protsess oli õpetajate jaoks stressirohke, kuna see toimus suurema seire osana täiendkoolituspäeva raames töötubade vahelistel pauside aegadel. *DDTC Õpetaja* testi lahendamine eeldab põhjalikku süvenemist, mis polnud antud andmekogumisprotsessis soodustatud - õpetajad olid väsinud ning vähemotiveeritud vastama. Taoline negatiivne eelhäälestus võis mõjutada nende vastuseid.

Uurimisinstrumendist tulenevad piirangud. Uurimisinstrumendiga seonduv problemaatika algab selle ülesehitusest. Leijen et al. (2013) loodud *DDTC Õpetaja* testi dilemmaade valik põhineb tegevõpetajate arvamusel ambivalentsetest olukordadest, millega õpetajaametis kokku puututakse. Siin ei ole aluseks võetud teoreetilist raamistikku, mis aitaks tugevdada uurimisinstrumendi konstrukti valiidsust. Uurimisinstrumendi nõrkust näitab ka selle madal sisereliaablus (antud uurimuses osutus selleks ,6 , Leijen et al. (2013) varasemas uurimuses ,65), mis viitab dilemmaade piiripealsele kokkukuuluvusele.

Seega on üks antud tööst tulenev soovitus edaspidise uurimise tarvis luua alternatiivne mõõtevahend. Lisaks teoreetilise raamistiku tugevdamisele dilemmaade valikul, võiks kaaluda ka alternatiivseid andmekogumise viise - näiteks valikvastustega küsimustiku koostamist. Sellist küsimustikku oleks uuritavatel lihtsam täita ning uurijal vastuseid kodeerida ja analüüsida. Esimene katsetus taolise valikvastustega *DDTC Õpetaja* testi loomiseks on välja toodud Lisas 3. Valikvastustega testis kajastuvad iga pedagoogilise dilemma lahenduste all erinevad mina-positsioonid, millest õpetaja saab valida enda jaoks sobivaima ning viimase puudumisel võib ka ise lahenduse välja pakkuda. Lisas 3 välja toodud valikvastused põhinevad varasemate uurimuste (Leijen & Kullasepp, 2013; Leijen et al., 2013) raames kogutud andmete analüüsil ning kajastavad uuritavate poolt igale dilemmale kõige sagedamini antud lahendusi.

Teine antud tööst tulenev soovitus edaspidiseks uurimistööks on õpetaja esmaõppe üliõpilaste ning tegevõpetajate poolt antud pedagoogiliste dilemmaade lahenduste võrdlemine, selgitamaks välja teemad, mis vajaksid õpetajakoolituses enam tähelepanu. Kuna käesolevas magistritöös analüüsiti tegevõpetajate vastuseid pedagoogilistele ambivalentsetele olukordadele samadel alustel, nagu seda on varem tehtud õpetaja esmaõppe tudengite puhul (Leijen et al., 2013), siis on eeldused kahe grupi vastuste edaspidiseks kõrvutamiseks loodud.

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös keskenduti õpetaja professionaalse identiteedi uurimisele tegevõpetajate professionaalse rolli väljendamise vaatlemise kaudu Leijen et al. (2013) loodud *DDTC Õpetaja* testi pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel. Töö uurimisprobleem tõstas tõsiasjast, et nimetatud testiga on seni uuritud vaid õpetaja esmaõpet läbivaid tudengeid (Leijen et al., 2013) ning huvijuhi eriala üliõpilasi (Leijen & Kullasepp, 2013), mitte aga kogenud õpetajaid, mistõttu ei teatud kas ja kuidas *DDTC Õpetaja* test viimaste puhul toimib. Tegevõpetajate uurimine samadel alustel õpetaja esmaõppe tudengitega aga võimaldab koguda empiirilisi andmeid õpetaja professionaalse arenguga seotud tegurite (nt töökogemus ja vanus) kohta ning tulevikus võrrelda kahte gruppi omavahel, selgitamaks välja teemad, mis vajaksid õpetajakoolituses enam tähelepanu.

Tegemist oli kombineeritud uurimusega, kus tegevõpetajate lahendusi pedagoogilistele dilemmaidele analüüsiti nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt. Uurimuses osales 90 tegevõpetajat, neist 79 (88%) olid naised ja 10 (11%) mehed, ühe vastaja sugu oli ankeedis jäetud märkimata.

Antud uurimuse tulemuste kohaselt oli mõõtevahendi sisereliaabluse tase professionaalse mina-positsiooni osas madal ($\alpha = ,6$), subjektiivse tundeelamusliku reageeringu kirjeldamise osas aga arvestatav ($\alpha = ,7$). Professionaalselt mina-positsioonilt lahendati kõige enam dilemmaide, mis kirjeldasid õpetaja suutmatust olulist teemat õpilasele arusaadavaks teha, teemade õpetamist, millest õpetaja ise ei huvitu, ning õpihuvita õpilasega töötamist. Mitteprofessionaalselt mina-positsioonilt ja ühtlasi ka kõige kõrgema negatiivsete tunnete kirjeldamise hulgaga (77,8%) lahendati dilemmaid, mis kätkes õpetaja suutmatust õpilase kodustest probleemidest distantseeruda. Kooskõlas Leijen et al. (2013) uurimistulemustega, ilmnas ka antud uurimuses negatiivne seos professionaalse mina-positsiooni kasutamise ning negatiivsete tunnete väljendamise vahel ($r = -,23$, $p = ,03$). Teiste tegurite osas ootuspäraseid tulemusi ja erinevusi ei ilmnunud, kuid täheldati järgmist: negatiivsete tunnete väljendamine seostus negatiivselt õpetajate vanusega ($r = -,25$, $p = ,02$) ning professionaalse mina-positsiooni väljendamine pedagoogiliste dilemmaide lahendamisel seostus negatiivselt töökogemusega ($\rho = -,39$, $p = 0,05$). Üle 2/3 tegevõpetajatest hindasid üldist stressitaset õpetajaametis pigem kõrgeks või väga kõrgeks, seejuures professionaalse mina-positsiooni väljendamise sagedusest lähtuvalt õpetajad oma hinnangutes üldisele stressitasemele õpetajaametis ei erinenud.

Edasise uurimistöö käigus võiks uurimisinstrumenti täiendada nõnda, et see võimaldaks õpetaja professionaalse mina-positsiooni internaliseerimise erinevaid kihte täpsemini eristada. Lisaks on antud uurimistööga loodud eeldused tegevõpetajate ja õpetaja esmaõppe tudengite poolt antud pedagoogiliste dilemmaide lahenduste võrdlemiseks.

The expression of teacher professional role in solving pedagogical dilemmas among in-service teachers

The present Master's thesis focused on exploring teachers' professional identity through observing the expression of their professional role in solving the ambivalent pedagogical situations presented in *Double Direction Theme Completion Teacher (DDTC Teacher)* test developed by Leijen et al. (2013). The research problem rose from the fact that until now, the *DDTC Teacher* test had only been used among the samples of pre-service teachers (Leijen et al., 2013) and students learning to become leisure time managers (Leijen & Kullasepp, 2013) but not among the sample of in-service teachers. Therefore it was unknown whether and how the test would work among the latter. However, researching in-service teachers on the same grounds as pre-service teachers would enable us to gather empirical data on the factors related to teachers' professional development (e.g. work experience and age) and in the future research would allow us to compare the two samples to identify the themes and aspects that need to be addressed more in teacher education.

The current study was of combined nature – the teachers' solutions to pedagogical dilemmas were analysed both qualitatively and quantitatively. The sample of the study consisted of 90 in-service teachers, 79 of them were female and 10 male.

The results of this research proved the reliability of the *DDTC Teacher* test to be low ($\alpha = ,6$) concerning the expression of the professional I-position but satisfactory in the part of describing the feelings occurring when being in an ambivalent situation ($\alpha = ,7$). The dilemmas most often solved from the professional I-position described teachers' inability to get important subject themes through to the students, the teaching of themes that the teacher herself is not interested in and teaching a student that has no interest in learning. The nonprofessional I-position and also the highest level of negative feelings were expressed in the solutions to the situation where the teacher was unable to distance herself from the students' personal problems. In accordance with Leijen et al. (2013), there appeared to be a negative correlation between the expression of professional I-position and describing negative emotions ($r = -,23$, $p = ,03$) in solving pedagogical dilemmas. Other results of the current study were somewhat unexpected: negative correlations were found between the teachers' age and the expression of negative feelings ($r = -,25$, $p = ,02$), and also between teachers' work experience and the expression of professional I-position ($\rho = -,39$, $p = 0,05$). Two thirds of teachers estimated the general stress

level in their job to be rather or very high, however their estimations did not differ according to the frequency of their professional I-position use.

The future research should focus on the further development of the *DDTC* test so that it would allow to make a distinction between the different layers of the professional role internalisation process. Also, the current study has created preconditions for comparing the solutions of pedagogical dilemmas by the in-service and pre-service teachers.

Tänu sõnad

Käesolev magistritöö valmis ETF grandi nr 9221 raames.

Töö autori tänu kuulub käesolevas uurimuses osalenud õpetajatele nende panuse eest antud teadustöösse, Kristiina Tropile abi eest andmeanalüüsiga seonduvas, Merle Taimalule, Liina Lepale, Kristi Kõivule ja Anu Sarvele suunavate kommentaaride ja motiveerivate sõnade eest töö kirjutamise protsessi jooksul. Lisaks tänab autor oma perekonda ja lähedasi ning kursusekaaslast kasvatusteaduste erialalt (Anu Lukk, Airi Kahar, Elo Õun, Siret Soonsein ja Mari Tikerpuu) kaasaelamise ja toetuse eest antud töö valmimisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meaning through ambivalence. *FQS*, 6(1), 23. Külastatud aadressil <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/515/1114>.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teachers and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Berliner, D. C. (1994). Expertise: the wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri, & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.

Cohen's Kappa. Index of inter-rater reliability. (s.a.). Külastatud aadressil <http://psych.unl.edu/psycrs/handcomp/hckappa.PDF>.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.

Erikson, E.. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton

Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.

Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243–281.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kirsipuu, E. (2003). Professionaalse identiteedi tajumine Tallinna kutseõpetajatel. Publitseerimata bakalaureusetöö, Tartu Ülikool

Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103: 342–350.

Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, 741-756.

Klassen, R. M., Usher, E. L., Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486.

Kullasepp, K. (2008). *Dialogical becoming. Professional identity construction of psychology students*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: direction for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.

Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Agan, T. (2010). The dynamics of the professional self of final year leisure time management students. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Eds.), *Teacher's personality and professionalism. Estonian Studies in Education* (pp. 175-191). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Leijen, Ä., & Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 104–114.

Leijen, Ä., Kullasepp, K., Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, 72-96.

Ligorio, M. B. (2012). The dialogical self and educational research: A fruitful relationship. In H. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of the dialogical self theory* (pp. 439–453). Cambridge: Cambridge University Press.

- Löfström, E; Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104 - 113.
- McCormick, C. B., & Pressley, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.
- Meijer, P. C. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (Vol. 7, pp. 642–649). Oxford: Elsevier.
- Meijer, P. C. (2013). Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, 8-24.
- Monat, A., Lazarus, S. R., Reevy, G. (2007). *The Praeger Handbook on Stress and Coping: Volume 1*. US: Praeger Publisher.
- Montgomery, C., Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 3: 458-486.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
- Rice, L. P. (1999). *Stress and Health. 3rd Ed.* US: Brooks/Cole Publishing Company.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Seppo, I., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Voitka, M. (2010). *Psühhosotsiaalsete riskide levik Eestis*. Külastatud aadressil http://www.ti.ee/public/files/pdf_files/CENTAR_l6pparuanne.pdf

- Tajfel H. & Turner J. (2001). An integrative theory of intergroup conflict. In Hogg, M. A., & Abrams, D. (Eds.), *Intergroup Relations: Essential Readings* (pp. 94–109). Philadelphia: Psychology Press
- Tropp, K., Liblik, K. (2010). Perceived stress, work-related stressors and coping activities among estonian teachers. In Mikk, J., Veisson, M., Luik, P. (Eds.), *Teacher's personality and professionalism. Estonian Studies in Education* (pp. 175-191). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Turner J.C. (1999). Some current issues in research on social identity and self categorization theories. In: Ellemers, N., Spears, R., Doosje, B. (Eds.), *Social Identity, Context, Commitment, Content* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell Publishers,.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- Wetherell, M., & Mohanty, C. T. (Eds.).(2010). *The SAGE handbook of Identities*. Los Angeles
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125.

Lisa 1. DDTC Õpetaja test

1. Kui õpetaja on dilemma ees, kas õpilase poolt temale usaldatud informatsiooni teistele õpetajatele avaldada või mitte, siis ta tunneb ennast.....,kuna.....
.....
.....
2. Kui õpetaja ei suuda pikka aega õpilase kodustest probleemidest distantseeruda, siis ta tunneb.....,kuna.....
.....
.....
3. Kui õpetajal palutakse õpilasele töövälisel ajal õpiabi osutada, siis õpetaja tunneb.....,kuna.....
.....
.....
4. Kui õpetaja mõistab, et ta ei suuda õpilasele aine olulist teemat arusaadavaks teha, siis ta tunneb.....,kuna.....
.....
.....
5. Kui õpetaja peab ürituse organiseerima kolleegiga, kes talle ei meeldi, siis õpetaja tunneb.....,kuna.....
.....
.....
6. Kui õpetaja peab tunnis käsitlema teemasid, mis talle huvi ei paku, siis ta tunneb.....,kuna.....
.....
.....
7. Kui õpetaja peab töötama õpilasega, kellel puudub õpihuvi, siis ta tunneb.....,kuna.....
.....
.....

Lisa 2. Mina-positsioonide kategooriad pedagoogiliste dilemmaide lõikes

I Konfidentsiaalse info usaldamine kolmandatele osapooltele

Personaalne positsioon

Õpetaja kui eriline usaldusisik (ainult tema)	kuna õpilane andis ainult temale informatsiooni, mida teised ei tea kuna laps ju usaldas teda kuna õpilased on teda usaldanud & temast peetakse lugu
Usalduse kuritarvitamine/kaotamine	kuna kuritarvitab usaldust kuna võib kaotada õpilase usalduse kuna kardab kaotada usaldust õpilase silmis kuna paneb "kitse"
Soov aidata	kuna ta soovib õpilast aidata, kuid ei tea, kuidas seda õigesti teha
Suutmatust otsustada	kuna ei suuda iseseisvalt otsustada kuna ei suuda endas selgusele jõuda, kahtleb, mis on õige kuna pole kindel kolleegide usaldusväarsuses
Väärtused	usalduse hoidmine on väärtushoiak

Professionaalne positsioon

Õpilase esikohale seadmine	<i>(otsustamine õpilase kahju-kasu arvestamise põhimõttel)</i> kuna on väga vajalik mõelda ja teha õige otsus eelkõige õpilase seisukohalt vaadates kuna mõtleb kas see tuleks lapsele kasuks kuna otsustan kuivõrd informatsiooni avaldamine või mitteavaldamine mõjutab õpilast edasises õppetöös ja sellest lähtuvalt võtan, otsustan edasise sammu <i>(kokkulepped; loa küsimine info edastamiseks)</i> kuna vaja jõuda kokkuleppele õpilasega kui õpetaja tunneb, et on vaja infot teistele õpetajatele edastada kuna kui on usaldatud, siis õpilasega kokkuleppeta ei edasta infot kuna küsib õpilaselt luba info kasutamiseks kuna kui õpetaja tunneb, et peab rääkima, siis saab ju alati õpilaselt luba küsida kuna raske on otsustada, kui palju infot edastada, lapsevanema
-----------------------------------	---

	<p>arvamus (enne räägiks lapsevanema ja lapsega sellest) kuna ta ei avalda infot kui õpilasega on usalduslik kokkulepe</p>
	<p>(<i>konfidentsiaalsus</i>) kuna usaldatud info on alati konfidentsiaalne</p> <p>(<i>seadused</i>) kuna meie riigis on seadus isikuandmete kaitsmiseks</p> <p>(<i>eetika</i>) kuna see ei ole eetiline, kuid võib olla vajalik kuna eetika ei luba talle usaldatud saladusi edasi rääkida ehkki on olukordi, kus seda tuleks teha kasvõi õpilase enda huvides</p> <p>(<i>käib töö juurde</i>) kuna see kuulubki õpetajatöö juurde ja õpetaja tunnetab, kas lahenduse leidmiseks on tarvis käituda üht- või teistviisi.</p>
<p>Reeglitele viitamine</p> <p>(sh konfidentsiaalsus, eetika, tööülesanded; ei tohi/peab)</p>	<p>(<i>peab</i>) kuna peab otsustama oma õiguslike piiride ja olukorra vajaduste üle kuna peab langetama otsuse, millega üks osapooltest juba ette rahul ei ole. kuna peab probleemi puhul üksi otsustama</p> <p>(<i>ei tohi</i>) kuna õpilase usaldust ei tohi petta, samas tuleb tal selle kõrvalt mõelda laiemas plaanis õpilase heaolule kuna ise ei pruugi olla pädev, kuid usaldust ei tohi rikkuda kuna probleem tahab lahendamist, kuid usaldust ei tohi õpetaja kaotada õpilase silmis kuna infot ei tohi edasi anda kuna ta ei saa avaldada</p> <p>(<i>teadlikkus reeglitest</i>) kuna teab, millal on usalduse kuritarvitamine õigustatud kuna teab, et edastab ainult info, mis on hädavajalik selle õpilase õpetamisel teada</p> <p>kuna ma ei räägi teistele sellest situatsioonist, kui see ei ole teiste jaoks ohtlik</p>
<p>Info jagamise vajalikkus kolleegidega</p>	<p>(<i>teadlikkus võimaldab mõista ja aidata tõhusamalt olukorda lahendada</i>) kuna informatsioon võib aidata ka teistel õpetajatel mõista õpilase käitumist/olekut kuna antud dilemma põhjus peaks olema see, et teiste aineõpetajatega info jagamine aitaks õpilast tema mõistmisel kuna võimalik, et teine õpetaja vajab seda infot kas või selleks, et õpilast paremini mõista</p>

Info jagamise vajalikkus kolleegidega

kuna see info võiks aidata õpetajal õpilasest paremini aru saada

kuna info võiks aidata teistele, paremini last aru saada

kuna see aitab õpetajatel tekkinud situatsiooni lahendada

kuna õpilase probleemi lahendamiseks ei piisa õpetaja pädevusest ja on vaja teiste spetsialistide nõu/abi.

kuna ühelt poolt ei saa ta kolmandat osapoolt kaasata, aga teisalt saaks mõni spetsialist last tõhusamalt aidata.

kuna võib olla olukord, kus situatsiooni arutelu kolleegiga võib viia parema probleemi lahenduseni, samas peab olema kindel, et vestluse info ei levi kolmandate isikuteni

(teadlikkus kui kohustus – on vaja!)

kuna kõikide õpetajate ühine mure on õpilane, seega peavad nad kõik vajalikku infot teadma. Täiskasvanu terve mõistus.

kuna see informatsioon võib olla oluline, mida peaks teadma ka tundi andev aineõpetaja (nt. mingi terviseprobleemi: astma, epilepsia) ja kui see pole neile oluline, ei teki mul ka probleemi saladuses hoidmisega!

kuna teatud situatsioonis on oluline omada infot, et õigesti (õpilasele soodsalt) toimida

kuna vahel on vaja, et mõnda asja teavad ka aineõpetajad

kuna vahel on vaja teisi teavitada

Mõnikord on tarvis aga infot jagada.

Oskab / Ei oska

kuna ma oskan vait olla.

kuna oskan olla vait.

teiste inimeste tundeid ei oska ette näha

kuna ei pruugi teada, mida infoga peale hakata või ei oska probleemi lahendada (oleneb infost, mis tunne tekib)

II Õpetaja suutmatus õpilase kodustest probleemidest distantseeruda

Personaalne positsioon

Negatiivne mõju õpetaja eraelule

(mõju õpetaja eraelule)

kuna tema enda elu on see juba häirima hakanud

kuna tema isiklik elu on häiritud

kuna see segab tema enda elu

kuna tema enda isiklik elu kannatab ja ta tunneb, et on ainus, kes hoolib.

**Negatiivne mõju õpetaja
eraelule**

kuna oma pere jääb sellevõrra vähesema tähelepanuga
kuna õpilase probleemid hakkavad mõjutama õpetaja eraelu
ja rõõvima õpetaja aega endale/ oma perele ja energiat
kuna enda pere ja eraelu jaoks ei jätku enam energiat ega
vaimu

kuna mõtleb pidevalt kodus võõrastele muredele. Lisaks
tunneb süüd oma koduste ees, et ei ole mõttes ainult nendega
kuna võõrad mured on ka tema mured
kuna võtab õpilase probleeme enda probleemina
kuna õpilase probleemid muutuvad tema enda omadeks ja
mõjutavad õpetaja eraelu
kuna tekib pidev vaimne pinge, mis võib hakata mõjutama
õpetaja enda pereelu.
kuna pika aja peale hakkab see enda tervise peale ja võib
tekitada pingeid oma kodus

kuna oma isiklik elu jääb tahaplaanile
kuna ei saa tegeleda oma probleemidega

kuna peab elama mitut elu korraga
kuna siis ta ükskord põleb läbi
kuna siis ta otsib lahendust oma uneajast - lõpuks suundub
ise psühholoogi jutule.

(liigne seotus)

kuna on liiga asja sees
kuna on võtnud teemat liiga isiklikult
kuna kodused asjad on liiga isiklikud

kuna elab õpilase pereelu kaasa
kuna probleem valvab teda

kuna õpilase kurb/raske olukord läheb talle korda
kuna järelikult on see laps ja tema probleemid olulisteks
muutunud
kuna ta pidevalt läheb mõtetega nende juurde tagasi

(suutmatus/võimetus distantseeruda)

kuna ei suuda tööd ja eraelu lahus hoida
kuna ei saa töölt välja lülitada
kuna ei suuda kõigi probleemidega toime tulla (ei oska).
kuna ta on sunnitud lisaks tööalastele küsimustele tegelema
veel millegagi

kuna ta ei saa seda last aidata ja samas ei saa ka silmi/kõrvu
kinni katta. Vahel ei lasta distantseeruda!

**Soov aidata/tunne, et on
kohustatud aitama**

(soov/eesmärk aidata, hoolimine, toetus)
kuna tahaks aidata

	<p>kuna alati mõtleb sellele õpilasele ja tahab kaasa aidata probleemi lahendamisel</p> <p>kuna soovib probleemi lahendusele kaasabi</p> <p>kuna on sekkunud lapse kodustesse probleemidesse eesmärgiga õpilast aidata</p> <p>kuna tahab oma õpilastele parimat</p> <p>kuna tahab lapsele toeks olla</p> <p>(õpetajalt oodatakse abi)</p> <p>kuna talle on õpilane usaldanud oma mure ja ootab mõistmist ja abi</p> <p>kuna arvab, et temast sõltub õpilase hea käekäik</p>
„Ei suuda ...“	<p>(ei suuda probleeme lahendada, olukorda muuta)</p> <p>kuna kõiki probleeme ka ei suuda lahendada, eriti koduga seonduvaid, kuigi tahaks</p> <p>kuna peaks endale meelde tuletama, et ei suuda kõiki maailma probleeme lahendada</p> <p>kuna ei suuda probleeme lahendada/et leida olukorrale lahendus</p> <p>(probleeme lahendada/olukorda muuta/toetada/aidata vms)</p> <p>kuna ei suuda olukorda muuta</p> <p>kuna ta teab, et ta on ikkagi kõigest inimene</p> <p>(ei suuda õpilast toetada/aidata)</p> <p>kuna ei suuda inimest toetada</p> <p>kuna ei suuda kuidagi õpilast aidata, sest paljusid probleeme pole võimalik lahendada</p>
<u>Professionaalne positsioon</u>	
Probleemide mõju lapsele ja õppetööle	<p>(probleemide mõju lapsele ja õppetööle)</p> <p>kuna probleemid mõjutavad otseselt last, nt õpitulemusi, käitumist, tulevikku</p> <p>kuna kodused probleemid mõjutavad õpilase koolikäitumist ja õppe edukust</p> <p>kuna tavaliselt koduseid probleeme õpilane toob kaasa kooli ja neid tuleb lahendada õpetajal ka</p> <p>kuna segab õppeprotsessi</p> <p>kuna see segab ka õppetööd</p> <p>kuna väline hakkab segama igapäevatööd</p> <p>kuna taust mõjutab järjest rohkem igapäevast koolielu</p>
Reeglid	<p>(peab ...)</p> <p>kuna ta peab midagi tegema</p>

	<p>kuna ta peab õpilast aitama ka siis, kui lahendusteks tuleb abi otsida mujalt</p> <p>kuna antud probleemi peaks lahendama spetsialistid koostöös õpetajaga (psühholoog, tugiteenuste töötaja)</p> <p>kuna sellega võiks tegeleda sotsiaalpedagoog</p> <p><i>(õpetaja pädevus ja vastutus)</i></p> <p>kuna kogenud õpetaja peaks seda suutma</p> <p>kuna professionaalne õpetaja saab aru erinevusest oma töö- ja puhkeaja vahel</p> <p>kuna ei tunne õigust/õigustust sekkuda/sekkumisele</p> <p>kuna tegelikult on tegemist delikaatse infoga, mida õpetaja võib-olla ei peakski teadma. Olenevalt probleemi tõsidusest võib-olla on vaja ka sekkuda kui õpilase turvalisus nõuab seda</p> <p>kuna on vastutav õpilase heaolu eest</p>
<p>„Ei saa/ei oska ...“</p> <p>(probleeme lahendada, olukorda parandada, aidata vms)</p>	<p><i>(ei saa olukorda parandada, aidata)</i></p> <p>kuna ei saa olukorra parandamiseks midagi ette võtta</p> <p>kuna ei saa olukorda üldjuhul parandada</p> <p>kuna ei pruugi olla võimeline õpilase kodust situatsiooni leevendada</p> <p>kuna ta tavaliselt ei saa aidata</p> <p>kuna ei saa aidata või ei leia inimest, kes saaks aidata</p> <p>kuna puudub võimalus õpilast aidata</p> <p>kuna õpetaja ei ole ema Teresa, kes oma õpilasi saab päästa. Me saame suunata lapsi abiandjateni (sotsiaalpedagoog, -töötaja, psühholoog), aga me ei saa neid lahendada</p> <p>kuna teise pere probleeme enamasti ei saa lahendada</p> <p>kuna ei oska/ei saa aidata</p> <p>kuna ta ei oska ise jagada enda aega ja ei tunne piire/ ei oska panna piire eraelu ja töö vahele</p>

III Õpiabi osutamine töövälisel ajal

Personaalne positsioon

Isiklikule elule viitamine (isikliku aja küsimus)	<p>(isiklik elu, pere vajab vanemat)</p> <p>kuna on ka isiklik elu</p> <p>kuna tal on juba omad plaanid (vahest ju ikka võib ka vastu tulla) :)</p> <p>kuna oma isiklik elu vajab ka elamist ja lisakoormust ei saa endale ka kõige parema tahtmise juures lubada</p> <p>kuna tema isiklik (perekondlik) elu võib kannatada</p> <p>kuna tema pere vajab ka teda</p> <p>kuna perekond ja oma lapsed ootavad kodus</p>
	<p>(isiklik elu kannatab)</p> <p>kuna oma isiklik elu jääb tahaplaanile</p> <p>kuna õpetajal ei jää enam aega iseendale, õpetaja ei saa puhata ja tunneb nõutuna end</p> <p>kuna tal ei või aega olla</p> <p>kuna niikuinii jääb õpetajal suur osa isiklikust elust elamata</p> <p>kuna see aeg tuleb niigi vähese puhkeaja arvelt</p> <p>kuna tema isiklikku ellu sekkutakse tööülesannetega.</p>
	<p>(isikliku aja väärtustamine)</p> <p>kuna peab väärtustama oma aega ja ütlema ei</p> <p>kuna õpetajal peab jääma ka aega enda jaoks</p> <p>kuna koormus on niigi suur. Inimene peab puhkama, et mitte läbi põleda</p> <p>kuna ei taha lisatööd ega kohustusi/ aitab meelsasti, sest õpilane on huvitatud. Kõik sõltub õpilasest ja põhjustest.</p> <p>kuna töövälisel ajal lisatööd teha tundub ebaõiglane</p> <p>kuna õpetaja tööaeg on niigi tihtipeale peale tööaega, millal siis oma elu elada?</p>
Soov, võimalus/võime õpilast aidata	<p>(õpetaja soovib aidata)</p> <p>kuna soovib õpilast aidata</p>
	<p>(õpetaja saab aidata)</p> <p>kuna ta saab aidata</p> <p>kuna saab õpilasele abiks ja toeks olla</p> <p>kuna õpilane leiab, et saan teda aidata</p> <p>kuna saab õpilast aidata järje peale</p> <p>kuna tema suudab kedagi abistada, suunata jm</p>
	<p>(õpetaja aitab)</p> <p>kuna ei taha lisatööd ega kohustusi/ aitab meelsasti, sest õpilane on huvitatud. Kõik sõltub õpilasest ja põhjustest.</p> <p>kuna ma aitan!</p>
Muu	<p>kuna oleneb olukorrast - mis on põhjused. Kui seda tuleb teha õpilase hooletusest ja laiskusest tingitult, siis teeb kurjaks</p>

Professionaalne positsioon

(kuulub töö juurde, on õpetaja töö)

kuna see on üks tema tööülesannetest

kuna see on tema peamine ülesanne asjad õpilasele selgeks teha

kuna soov õpilast aidata on õpetajal lepinguline, kuid aega võib olla vähe

kuna õpetaja töö see ei ole ainult tundide juhendamine, see on ka erivajadustega õpilaste aitamine

kuna see on ka tema töö

kuna see olukord ongi õpetaja töö juurde kuuluv. Ta võib ka anda seletuse, et see aeg talle ei sobi.

kuna see ongi tema töö, et kõik õpilased aineksest aru saaksid

(ei kuulu töö juurde)

kuna see ei kuulu tema tööülesannete hulka

**Tööülesannete/-
kohustustega seonduva
kirjeldamine**

+

Tööprotsessi kirjeldamine

(õpetaja tööülesanded: kohustus + vastutus)

kuna võtab endale vastutuse ja peab tagama õpilase järeljõudmise

kuna õpilane tuleb viia teadmistelt (samale) vajalikule tasemele

(õpiabi osutamine vajalikkusele viitamine)

kuna soodustab edukat õppeprotsessi

kuna see (ilmselt) kergendab tema edasist koostööd antud õpilasega

kuna individuaalselt on parem seletada

kuna jäi arusaamatuks, mis õpilane talle antud ülesandest aru ei saanud

kuna see on tema töös hädatarvilik (järelaitamine)

(kokkulepetest lähtumine)

kuna järelvastamise ja konsultatsiooni tunnid on ka vajadusel töövälisel ajal. Kokkulepped!

kuna ei tea kunagi - kas õpilane tuleb, kas ta tahab ise tulla, on ta suunatud - vabatahtlik; milline on tema tase; mida pean õpetama

kuigi aitan, konsulteerin õpilasi ka töövälisel ajal

**Töökoormuse, -aja ja
tasustamisega seonduv**

(töökoormuse suurusele viitamine)

kuna töökoormus on niigi suur

kuna töökoormus on isegi jube suur

kuna tema töökoormus on selletagi viimasel piiril

(lisatööle viitamine)

kuna see on lisatöö

kuna see on tasustamata lisatöö

kuna tööülesandeid jagub töövälisele ajale niigi

kuna töökohustustele lisandub juurde veel kohustusi

(töötasu küsimus)

kuna seda ei tasustata

kuna see pole tasustatud töötund /-tunnid, siis õhtu peale jäävad muud tegevused, mis oleks saanud sellel tunnil teha (ületunde on niigi palju, mis on tasustamata!)

kuna talle pole leitud võrdväärset asendajat ja tööandja lubab töö kompenseerida

kuna kui palub lapsevanem teisest koolist ja maksab selle eest, siis on hoopis teised tunded-mõtted.

(tööajaga seonduvale viitamine – piiritletus, pingelisus, enesekehtestamine)

kuna ka õpetaja tööaeg on selgelt piiritletud

kuna oleneb - kes palub - kui gümnaasiumi õpilane, siis rõõmu, sest tunnid lõpevad siis, kui õpetajal tööaeg otsa saab / oleneb - kus palub - kui IT vahendusel, siis uhkust, et ta seda suudab. (On nii palju erinevaid olukordi, et ühest vastust ei saa anda. KÜSIMUS TULEKS ÜMBER SÕNASTADA!) ;

kuna õpetaja tegeleb palju nn töövälisel ajal õpilastega, kui pidada silmas, et tema tööaeg on 35 tundi.

kuna soov õpilast aidata on õpetajal lepinguline, kuid aega võib olla vähe

kuna tal pole aega

kuna tööaeg on ju ülimalt pingeline ja võivad olla teised tegemised

kuna ta on ju õpetaja, kes on 24/7 õpilaste ja lapsevanemate käsutuses

kuna ütleb näiteks, et tema tööaeg on hetkel läbi ja tuleme selle juurde mõnel teisel ajal (tööajal)

Reeglitele viitamine

(õpetajatööga seotud seadused, reeglid)

kuna õpetajal on õigus vabale ajale ja tal on õigus saada töö eest tasutud

kuna tööaeg on tööaeg ja puhkus puhkus! Pood ei müü väljaspool tööaega saia! Saab toimuda ainult ühekordselt!

kuna tegelikult peab õpiabi mahtuma tööaja sisse (35 nädalatunni)

(peab/peaks ...)

	<p>kuna seda peaks tegema</p> <p>kuna peab leidma sobiliku aja, et lapse muresse siseneda ja seda lahendada</p> <p>kuna ei saa "ei" öelda (<i>rollist tulenevalt!</i>)</p>
Muu	<p>kuna sel puhul peab teadma ka kõiki õpetajat selleks motiveerivaid tegureid/stiimuleid</p> <p>kuna tema kompetentsi usaldatakse</p> <p>kuna ta on innukas õpetaja</p>

IV Õpetaja suutmatuse õpilasele aine olulist teemat arusaadavaks teha

Personaalne positsioon

Suutmatusele viitamine	<p>kuna ta pole suutnud end selgeks teha</p> <p>kuna ei suutnud lastele teemat piisavalt huvitavalt esitada, et tekiks huvi</p> <p>kuna ei ole suutnud teemat õpilasele arusaadavalt käsitleda</p>
Liigsele seotusele viitamine	<p>kuna kas võtab isiklikult või mõtleb - kas saab midagi muuta või ei</p> <p>kuna on liialt vastutust enda peale võtnud</p>
Muu	<p>kuna ta tahaks anda endast maksimumi</p> <p>kuna on endast ise kõik andnud</p>

Professionaalne positsioon

	<p>(õpetajatöö eesmärgid, ülesanded)</p> <p>kuna eesmärk on teema arusaadavaks teha</p> <p>kuna õpitulemused on ju vaja saavutada</p> <p>kuna aine olulised asjad peavad jõudma kõigini</p> <p>kuna õpetaja ülesanne on teema arusaadavaks teha</p>
Õpetaja tööülesannete/-kohustuste kirjeldamine	<p>(õpetaja pädevusele viitamine)</p> <p>kuna professionaal saab sellega lõpuks hakkama</p> <p>kuna tema eriala eeldab, et mingil määral peab ta oskama kõiki teemasid selgitada erineval tasemel õpilastele</p> <p>kuna professionaalne õpetaja peab suutma üks-ühele õpetades seda teha (küsimus on ajas)</p> <p>kuna peab suutma valida uued töömeetodid</p> <p>(vastutusele viitamine)</p> <p>kuna tal on suur vastutus õpilaste teadmiste eest</p>

kuna õpetaja vastutab laste ja lastevanemate silmis aine õpetamise eest

(ebaedukale õppemeetodite valikule viitamine)

kuna tema õppemeetodid ei toimi

kuna tema metoodilised võtted pole sobivad

kuna ei valinud seekord õpilase jaoks kõige sobivamat õppemeetodit. Järgmine kord vast õnnestub.

kuna võib-olla on ta valinud vale õpistiili konkreetse õpilase jaoks

(uute/teiste õppemeetodite otsimisele ja nendega katsetamisele viitamine)

kuna ta peab otsima uusi meetodeid, et õpilased saaksid teema omandatud

kuna vaja oleks katsetada mingit muud meetodit

kuna peab ise mingi uue lähenemise/meetodi vms välja mõtlema

kuna peab kasutama teisi õpetamismeetodeid

kuna peab rakendama meetodeid, mis võivad ajaressurssi piirata

kuidas seda siiski teha, proovides erinevaid meetodeid, olles paindlik ja loov

kuna tuleb leida teine viis ja see paneb õpetaja mõtlema, uut infot otsima...

kuna peab leidma viisi, kuidas materjali kohandada, mis

osasamm õpetada, et teemat lapsele arusaadavaks teha

kuna üritas vähe end arusaadavaks teha, järgmine kord tuleb laskuda õpilase tasandile

kuna lapsed on erinevad ja neile tulebki erinevalt läheneda

kuna iga uus põlvkond mõtleb eelmisest erinevalt

(õpiabitunnile viitamine)

kuna selleks ongi õpetajal (meie koolis) 1 kord nädalas õpiabitund

(tugispetsialistide/kolleegide poole pöördumisele viitamine)

kuna ta peaks pöörduma koolis olevate tugispetsialistide poole

kuna siis tuleb lihtsalt uuesti proovida ja paluda pöörduda ka teiste (kas või tugispetsialistide) poole

kuna ilmselt tuleb algatada pikaajaline nõustamisprotsess, mis selgitaks välja õpilase õpivõimed, kuid mis peaaegu alati muutub keeruliseks, kuivõrd vanemad on sageli uuringute ja uuringutulemuste vastu

kuna võiks saata õpilase konsultatsioonile mõne teise kolleegi juurde

kuna kolleegi(de)ga arutelust koorub lahendus
kuna kui õpetaja ei saa teemat arusaadavaks teha, võib-olla keegi teine saab

(õppeprotsessiga seonduvale viitamine – kahepoolsus, ülesehitus, kordamine, tagajärjed)
kuna õppeprotsess on alati kahepoolne → üks pool võib hüpata ja karata, kuid teisel puudub tahe/motivatsioon/võimed, siis võibki asi jääda probleemiks
kuna tegelikult tuleks tegeleda õpilasega rohkem, pole aga aega antud; samas tahaks, et õppija saaks aru ja teeks tunnis kaasa

et õpilase n-ö teadmiste põhi kätte saada ja sellele ehitama hakata (tunneb, et peab liikuma sammu tagasi)

kuna ta tahab järgneval tunnil uuesti proovida
kuna tuleb veelkord seda teha
ja võtab ära leierdatud teema uuesti rahulikult ette

kuna teemadega edasimineku põhjustab lünga ning viitab õpilase tekkivatele õpiraskustele
kuna oluline teema ei saanud piisavalt hästi käsitletud

(ei saa hakkama)

kuna ei saa hakkama
kuna ta ei saa oma tööga hakkama
kuna arvab, et ei saa oma tööga hakkama

(oskuste ja/või vahendite puudujääk)

„Ei saa hakkama/ Ei oska“

kuna midagi jääb nagu oskustest puudu
kuna ta pole osanud leida õiget viisi õpilaseni jõudmiseks
kuna tema oskused last aidata jäävad puudulikuks
kuna kas õpilasel puudub huvi või pole õpetaja saanud oskusi antud erivajadusega õpilase õpetamiseks
kuna ei osanud ainet piisavalt hästi seletada. Uurib ja mõtleb, kuidas seletada paremini ja proovib veelkord.

kuna õpilase omandamisvõime pole vastav õpetaja meetodilistele teadmistele õpetamisvõimalustest
kuna ei valda eripedagoogika meetodeid ja meetmeid
kuna napib võib-olla oluliselt vahenditest-nippidest seda teha

kuna enda arvates pole seda õpilasele selgeks teinud

Endas kahtlemine
(pädevus)

+

enesetäiendusvajaduse

(endas kahtlemine)

kuna kahtleb oma meisterlikkuses ja oskustes
kuna tunneb, et ei ole ise tasemel.
kuna saab aru, et viga on õpetajas ja ta peab hakkama otsima

tunnetamine	<p>lahendusi, õpiraskustega lapse puhul tuleb suunata õpiabi saama</p> <p><i>(vajadus end täiendada)</i></p> <p>kuna peab end arendama</p> <p>kuna ta peab asja endale selgeks tegema</p> <p>kuna peaksin oskama aidata</p> <p>kuna tema õpetamise arsenal pole täiuslik</p> <p>kuna tahaks hästi õpetada</p>
Muu	<p>kuna see teema võiks ka eksamil esile tulla</p> <p>kuna tegevus võtab palju energiat ja tulemit pole näha</p>

VI Õpetaja jaoks ebahuvitavate teemade õpetamine

Personaalne positsioon

	<p>kuna teema pole teda sütitav</p> <p>kuna teemat, mis ennast ei huvita ei saa huvitavaks teha ka teistele</p> <p>kuna ebahuvitavatel teemadel räägib igaüks igavamalt</p> <p>kuna teema ei pruugi jõuda õpilasteni ja õpilased võivad tajuda, et õpetajal puudub huvi ja teadmine antud teema vastu</p> <p>kuna mulle tundub, et kui ei meeldi, siis ma ka ei süvene äkki piisavalt</p>
Huvi puudumine ja selle mõju õpetamisele	<p>kuna siis on ka raske õpilasi köita</p> <p>kuna innustuda saab ikka sellest, mis pakub huvi!</p> <p><i>(suutmatust õpilastes huvi tekitada, motiveerida, küsimustele vastata)</i></p> <p>kuna ei suuda huvi tekitada</p> <p>kuna ei suuda õpilasi piisavalt motiveerida, sest endal see puudub</p> <p>kuna ta ei pruugi suuta vastata kõikidele tekkivatele küsimustele</p>
Muu	<p>kuna keegi meist ei taha teha mõttetut tööd</p> <p>kuna ebakindluse tunne tekitab stressi</p>

Professionaalne positsioon

**Tööülesannete/-kohustuste
kirjeldamine**
(peab/ei tohi)

kuna töö on töö
kuna töö on töö ja õpetaja on harjunud ennast motiveerima!

(kohustusele viitamine)

kuna tegu on kohustusega
kuna ta täidab oma kohustust
kuna ta peab oma töökohustusi täitma ja ei saa täitmata jätta

(õpetaja peab leidma huvikoha enda jaoks)

kuna peab leidma huvikoha enda jaoks, et sellega ka õpilasi
sütitada
kuna peab tegema kõigepealt endale teema meeldivaks
kuna targem on leida iga teema juures midagi positiivset.

kuna õpetaja peab ise olema teemast huvitatud, ainult siis
saab ta õpilastes huvi äratada!
kuna kui tema ei ole eeskujuks ega anna edasi õhinat, siis
pole sellest ka õpilastele kasu.
kuna peab asuma võitlusse huvipuuduse vastu
kuna õpilased ei tohi aimata, et õpetajal puudub huvi
valdkonna vastu. Õpetaja peab tegema nii, et valdkond oleks
huvitav endale ja lastele
kuna ta peab õpilastele asja tegema huvitavaks ja ka ise
paremini end teemaga kurssi viima
kuna on vaja see teema huvitavaks teha nii endale kui lastele

kuna ta peab teemad enda jaoks läbi mõtlema
kuna peab tegema valiku või arendama end edasi
kuna see tähendab lisatööd, uurimist ja endale asjade selgeks
tegemist

(õpetaja peab õpetama ka siis, kui ei ennast ei huvita)

kuna ta peab rääkima endale igaval teemal, kuid tegemata ka
ei saa seda jätta
kuna peab teda mittehuvitavat teemat käsitlema
sellegipoolest nõrgatasemeliselt õpilastele arusaadavalt ja
huvitavalt/teemat huvitavaks tehes
kuna peab rääkima asjadest, mis teda ei huvita
kuna peab need teemad läbima.
kuna ta peab sellest üle olema

kuna õpetajal ei peagi kõik huvi pakkuma, ta peab tegema
nii, et see tema lastel pakkuks huvi

kuna teema on vaja läbida
kuna vajalik töö tuleb ära teha

kuna ainealane töö tuleb siiski ära teha ja hästi teha
kuna need teemad tuleb siiski läbida

	<p>kuna see teema tuleb käsitleda ja leida huvitavamaid lahendusi</p> <p><i>(õppe- ja/või ainekavast tulenevatele kohustustele viitamine)</i></p> <p>kuna see on õppekavaga ette nähtud</p> <p>kuna peab alluma RÕK-ile, kuid siiski on tänapäeval vabadus valida ja saab leida igas teemas huvitava vaatenurga</p> <p>kuna ta peab õppekavas ettenähtud teemat käsitlema</p> <p>kuna õpetaja peab jutustama kõike teemasid, mis ainekavas on ja ei saa valida, mis pakub huvi, mis ei paku</p> <p>kuna ainekava näeb ette õpetatavad teemad</p>
Õpetaja pädevusele viitamine	<p><i>(õpetaja pädevusele viitamine)</i></p> <p>ma olen õpetaja - vaja, teen ära</p> <p>kuna ta saab hakkama</p> <p>kuna valmistab ette ja teeb asja ära</p> <p>kuna kui oskab, siis teeb ära!</p> <p>kuna tema jaoks on antud teemad nähtavasti otse arusaadavad ja loomulikud</p> <p>vaid läbib need teemad ilma oluliste emotsioonide ja suhestumiseta</p> <p>kuna on võimalik lühendada ja anda iseseisvaks tööks</p> <p>kuna kõik teemad ei saagi ühtmoodi huvipakkuvad olla</p> <p>kuna kõik teemad ei saagi huvi pakkuda</p> <p><i>(pedagoogiline arutus)</i></p> <p>kuna ta leiab, et muud teemad oleks palju kasulikumad ja aeg läheb raisku</p> <p>kuna tõenäoliselt õpilased ei kuula teda ja õpetaja oma jutuga muutub "nähtamatuks"</p> <p><i>(õpetaja ebapädevusele viitamine)</i></p> <p>kuna teadmisi napib</p> <p>kuna ei valda teemat</p>
Õpilastele viitamine	<p><i>(õpilased samas olukorras)</i></p> <p>kuna lapsed ka peavad mõnikord õppima teemasid, mis huvi ei paku</p> <p>kuna õpilased peavad samas olukorras hakkama saama</p> <p>kuna õpilane on esmatähtis</p>

VII Õpihuvita õpilasega töötamine

Personaalne positsioon

Õpetajale endale meeldib aine ja soovib, et ka õpilastele meeldiks	<p>kuna nii tore on kõiki oma aimest vaimustada.</p> <p>kuna aine, mida õpetaja õpetab on talle huvitav ja jääb arusaamatuks, et õpilane sama ei tunne</p> <p>kuna tahaks ikka, et tema antav aine on huvitav ja palju põnevam kui nt. eesti keel</p>
Lootusetus ja kurnatus	<p>kuna ei aita ei "ussi- ega püssirohi".</p> <p>kuna see on nagu vastutuult sülitamine.</p> <p>kuna kurnav on teha tööd õpilasega, kes teema vastu huvi ei tunne.</p> <p>kuna ta kulutab oma aega ja energiat enamasti tulutult.</p>
Suutmatus õpilases huvi tekitada	<p>kuna ei suuda seda huvi äratada</p> <p>kuna ta ei suuda lapses piisavalt huvi äratada</p> <p>kuna ei suuda õpitavat huvitavaks seletada</p> <p>kuna ta pole suutnud oma ainet igale õpilasele huvitavaks teha</p> <p>kuna ei jõua kuidagi õpilaseni</p>
<u>Professionaalne positsioon</u>	
Töö raskusele viitamine	<p><i>(raske motiveerida, õpihuvi tekitada)</i></p> <p>kuna last võib olla raske motiveerida</p> <p>kuna motivatsiooni pole kerge tekitada</p> <p>kuna on raske sellisel juhul õpimotivatsiooni tõsta ja huvi õpitava materjali vastu äratada</p> <p>kuna olematut õpihuvi on raske taastada.</p> <p>kuna niisuguste õpilastega on raske midagi huvitavat ette võtta</p> <p>kuna õppetöö on raskendatud</p>
Töökohustuste/-ülesannete kirjeldamine (peab, tuleb, on vaja jms)	<p><i>(kohustustele viitamine – tuleb, peab, vastutus)</i></p> <p>kuna tähtsaimaks tööosaks ongi õpilaste motiveerimine</p> <p>kuna iga õpilane peab saama algteadmisi iga ainekava teemade kohta</p> <p>kuna tuleb leida tee, et õpilaseni jõuda.</p> <p>kuna huvi tuleb äratada</p> <p>kuna ta teab, et õpilasele tuleb kuidagi vajalik teema selgeks teha</p> <p>kuna ka sellise õpilaseni tuleb õpetajal mingil moel jõuda</p> <p>kuna ta peab siiski selle õpilasega tegelema</p> <p>kuna peab panema tööle õpilase, kes ei taha tööd teha</p>

kuna peab pidevalt õpilast suunama ja järje peal hoidma

kuna püüab õpilast ikkagi õppima saada, sest ta ju ka vastutab õpilase tuleviku eest

(õpilase motiveerimine, õpihuvi tekitamine)

kuna ta peab pingutama ja motiveerima lisaks

kuna peab leidma üles kohad, mis last peaks motiveerima õppima

kuna tuleb leida viis motivatsiooni tekitamiseks

kuna proovib teda vastavalt oma oskustele motiveerida ja toetada

kuna vägisi ei saa kedagi õpetada, vaja on alustada õpilase motiveerimisest

kuna õpilasele on vaja õpihuvi tekitada

kuna peab leidma huvipakkuvaid teemasid/motivaatoreid, et jõuda läbi selle õppimiseni

kuna õpilaste tööle saamiseks tuleb leida viisid nende motiveerimiseks/huvi äratamiseks

kuna ta peab leidma idee/viisi, kuidas õpihuvi antud aine vastu tekitada

(Pedagoogiline väljakutse)

kuna see on väljakutse, et leida õpilasega kontakt

kuna õpetajana olen veendunud, et õpilasi on võimalik aidata ja motiveerida ning õpetajana on mul selleks tahe

kuna tekib huvi, kas õpilane on võimalik huvi tundma panna.

kuna saab võimaluse kelleski huvi äratada

kuna on lootust, et õpetaja ikkagi suudab huvi tekitada.

kuna peab oma kutsemeisterlikkust ja osavust õigesti kasutama

ja paneb käiku oma pedagoogilised võimed

kuna on tal šanss tööd teha

kuna seda juhtub nii nüüd ja juhtub ka tulevikus

Õpetaja pädevus ja pedagoogilised väljakutsed

kuidas õpimotivatsiooni antud lapsel tõsta. Mis on see, mis last huvitab ja kuidas seda ära kasutada.

millest tuleb madal õpihuvi ja mida saab õpetaja ära teha õpihuvi äratamiseks

kuna vaja oleks välja selgitada õpihuvi puudumise põhjus ja võimalusel püüda neid põhjuseid muuta

Peale 5. klassi peaaegu kõikidel lastel kaob õpihuvi. Tuleb proovida teha nii, et huvi kas või natuke ilmuks tagasi.

kuna kuidagi peab huvitus tekkima.

kuna ilmselgelt on, kus õpilane või õpetaja saaks paremini

kuna gümnaasiumi jõudes on juba liiga palju olnud negatiivseid mõjusid, mida tuleb hakata elimineerima

kuna väga tore on leida lõpuks see miski, mis ta tegutsema paneb.

kuna tulemuseni jõudmisel saab õpetaja oma tegevuse ja vajalikkuse kohta kinnitust

(enesetäiendamisele vajadusele viitamine)

kuna peab ennast arendama, et osata õpihuvi "NUPP" üles leida

(õppemetoodikaga seonduv temaatika)

kuna saab proovida tavameetoditest erinevaid asju

kuna püüab katsetada erinevaid meetodeid õpihuvi tekitamiseks

kuna peab leidma uusi võtteid ja meetodeid, mis selle õpilase kaasa haaraksid

kuna pidevalt on probleem, kuidas leida meetodid, mis neid köidaks

kuna tal on vaja õpilast juhendada ja kasutada võtteid, mis huvi äratavad. See aga võtab lisaaega.

kuna tõenäoliselt peab palju "tantsima ja laulma"

kuna peab pakkuma teisi võimalusi

kuna peab jälle end jõuga peale suruma samal ajal näideldes ja motiveerides

(koostöö erinevate osapooltega)

kuna koostöös lapsevanemaga arutledes on vaja leida lahendus (kui pole abi, peaks toimuma arutelud tugikeskusega)

kuna peab tegema koostööd teiste teadlike spetsialistidega

kuna tundub, et kõik head ideed saavad otsa, kuidas huvi äratada (Kurda kolleegile ja võid saada mõne väga hea nipi või idee!)

(põhjus, miks lapsel pole õpihuvi)

kuna ei osanud motiveerida last

(tulemusteta töö)

kuna ilma huvita on õppimine võimatu või ununeb kohe

kuna õpetaja võib ju püüda ja kindlasti püüabki, aga kui ikka ei taheta vastu võtta, siis pole ju midagi teha.

kuna tema vaev jookseb tühja

kuna peab tegema mõttetut tööd

(mõju edasisele tööle)

kuna need mõjutavad kõike järgnevat

kuna vaid siis saab ta edasi töötada

kuna need, kellel puudub huvi võivad hakata segama teisi ja

Muu

õpetaja niimoodi endast välja ajama

kuna see nõuab õudselt lisaaega ja tähendab lisakohustusi,
mis ei mahu tööaja sisse ja käib oma aja arvelt

Lisa 3. Valikvastustega DDTC Õpetaja test

1. Kui õpetaja on dilemma ees, kas õpilase poolt temale usaldatud informatsiooni teistele õpetajatele avaldada või mitte, siis ta tunneb ennast ... , kuna
 - a) õpilane usaldab teda ja ta ei taha õpilase usaldust kuritarvitada (*PRSN*)
 - b) eetiline oleks õpetajale usaldatud infot teistele mitte avaldada, kui see pole antud situatsioonis hädavajalik (*PROF*)
 - c) tahab säilitada usaldussuhet õpilasega, mõistes samas, et kolleegidega info jagamine võib kaasa aidata probleemilahendusele (*FLUX*)
 - d) (*kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada*)
2. Kui õpetaja ei suuda pikka aega õpilase kodustest probleemidest distantseeruda, siis ta tunneb ..., kuna ...
 - a) mure õpilase pärast hakkab mõjutama/segama õpetaja eraelu (*PRSN*)
 - b) liigne süvenemine ühe õpilase probleemidesse võib hakata mõjutama õpetaja õpetamiskvaliteeti (*PROF*)
 - c) õpetaja peab suutma tööd ja eraelu lahus hoida (*PROF*)
 - d) soovib õpilast aidata, kuid õpilase koduste probleemide lahendamine pole tema võimuses, selleks on teised instantsid (*FLUX*)
 - e) amet ja üldine moraal justkui kohustaks õpetajat probleemide lahendamisele kaasa aitama (*KOALITSIOON*)
 - f) ... (*kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada*)
3. Kui õpetajal palutakse töövälisel ajal õpiabi osutada, siis ta tunneb ... , kuna ...
 - a) õpetaja saab õpilast aidata ja olla kasulik (*PRSN*)
 - b) õpetaja tööülesanne on tagada ühtlane teadmiste tase klassis ning töövälise õpiabi osutamine võib selle ülesande täitmiseks olla vajalik (*PROF*)
 - c) õpetaja kui spetsialisti kompetentsust hinnatakse kõrgelt (*PROF*)
 - d) soovib õpilast aidata, kuid mõistab, et töövälise õpiabi tähendab lisakoormust ning tõstatab tasustamise küsimuse (*FLUX*)
 - e) ... (*kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada*)
4. Kui õpetaja sõber palub õpetajat, et ta võtaks tema lapse huviringi, kus on kohad juba täis, siis ta tunneb ... , kuna ...
 - a) sõpra aidatakse hädas (*PRSN*)
 - b) sõber kasutab õpetaja positsiooni oma huvides ära (*PRSN*)
 - c) õpetaja võib selle õpilase võtta järjekorda ja koha vabanemisel seda talle pakkuda või soovitada mõnda teist huviringi (*PROF*)
 - d) õpetaja peab reeglitest kinni pidama, et jääda õiglaseks teiste õpilaste suhtes. (*PROF*)

- e) sõbrale on raske ära öelda, kuid õpetaja ei tohi oma ametit kuritarvitada (*FLUX*)
- f) ... (kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada)

5. Kui õpetaja mõistab, et ta ei suuda õpilasele aine olulist teemat arusaadavaks teha, siis ta tunneb ... , kuna ...

- a) õpetaja süüdistab ennast suutmatuses oma tööd teha (*PRSN*)
- b) õpetaja tööülesanne on õpetatava sisu võimalikult edukas õpilasteni viimine (*PROF*)
- c) õpetaja valitud õppemeetodid on olnud ebaefektiivsed ning vajavad täiustamist (*PROF*)
- d) õpetaja tajub oma saamatust/suutmatust talle pandud ülesannet täita, ent võib seda olukorda näha ka väljakutsena õppida toime tulema (*KOALITSIOON*)
- e) ... (kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada)

6. Kui õpetaja peab ürituse organiseerima kolleegiga, kes talle ei meeldi, siis õpetaja tunneb ... , kuna ...

- a) koostöö ebaameeldiva kolleegiga on raskendatud ning ülesanne võib seetõttu ebaõnnestuda (*PRSN*)
- b) õpetaja töö ei tohi suhete pärast kannatada! (*PROF*)
- c) parem ja meeldivam on teha koostööd inimesega, kellega on ühised huvid ja eesmärgid, kuid õpetaja suudab ebasümpaatiast üle olla ja ülesande täita (*FLUX*)
- d) koostöö ebaameeldiva kolleegiga on õpetaja jaoks väljakutse, võimalus mõista mittemeeldimise tagamaid ning ise areneda (*KOALITSIOON*)
- e) ... (kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada)

7. Kui õpetaja peab tunnis käsitlema teemasid, mis talle huvi ei paku, siis ta tunneb ... , kuna ...

- a) raske on õpetada teemat, mis õpetajat ennast ei huvita – sellise tunni ettevalmistamine nõuab rohkem energiat (*PRSN*)
- b) õpetaja tööülesanne on läbida õppekavas toodud teemad, isegi kui need ei paku isiklikku huvi (*PROF*)
- c) õpetaja peab olema professionaalne ja valdama ka enda jaoks ebasümpaatseid teemasid (*PROF*)
- d) õpetaja peab lähtuma õppekavast, kuid isikliku huvi puudumisel teema vastu on raske ka õpilastes huvi tekitada (*FLUX*)
- e) õpetaja leiab viisi, kuidas ebahuvitav teema enda jaoks põnevamaks teha ning seeläbi tunnis õpilaste huvi õpitava vastu tõsta. (*KOALITSIOON*)
- f) ... (kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada)

8. Kui õpetaja peab suhtlema lapsevanemaga, kes on väga ebameeldiv, siis ta tunneb ... , kuna ...
- a) ebameeldiva inimesega on raske suhelda (*PRSN*)
 - b) õpetaja peab isikliku ebasümpaatia kõrvale jätma ning õpilase huvidest lähtudes lapsevanemaga ühise eesmärgi nimel töötama (*PROF*)
 - c) ebameeldiva lapsevanemaga suhtlemine on kurnav, kuid õpetaja peab jääma rahulikuks, viisakaks ja koostööaltiks (*FLUX*)
 - d) õpetaja saab keerulises olukorras oma suhtlemisoskuse proovile panna (*KOALITSIOON*)
9. Kui õpetaja peab töötama õpilasega, kellel puudub õpihuvi , siis ta tunneb ... , kuna ...
- a) õpetaja pole suutnud õpilases õpihuvi tekitada (*PRSN*)
 - b) õpihuvita õpilane kipub klassikaaslasi tunnis segama ning sellist õpilast on keerulisem õpetada (*PROF*)
 - c) õpetaja peab õpihuvita õpilase kaasamiseks leidma uue, huvitavama meetodi (*PROF*)
 - d) õpetaja kahtleb oma pädevuses, sest pole suutnud õpilase jaoks aine sisu kohandada ja leida konkreetsele õpilasele sobivaid õppemeetodeid (*FLUX*)
 - e) õpilases õpihuvi tekitamine võib osutuda väga põnevaks väljakutseks ja õnnestumise korral palju kasu tuua (*KOALITSIOON*)
 - f) ... (*kui eelnevad variandid ei sobinud või vastaja soovib oma vastust täiendada/täpsustada*)

Lühendite seletus

PRSN ehk personaalne mina-positsioon tähistab pedagoogilise dilemma lahendusi, mis on antud õpetaja kui isiku poolt.

PROF ehk professionaalne mina-positsioon tähistab pedagoogilise dilemma lahendusi, mis on antud õpetaja kui professionaali poolt.

FLUX ehk segu personaalsest ja professionaalsest mina-positsioonist tähistab pedagoogilise dilemma lahendusi, mis on antud õpetaja kui isiku ja seejuures ka professionaali poolt ehk lahendusi, milles ilmneb mõlema mina-positsiooni koosesinemine.

KOALITSIOON tähistab samuti mõlema, nii personaalse kui professionaalse mina-positsiooni koosesinemist pedagoogiliste dilemmade lahendustes, kuid seejuures kajastub ka uus arenguline võimalus, mis on tekkinud tänu mõlema mina-positsiooni koosesinemisele.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aivi Toompalu

(sünnikuupäev: 11.05.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpetaja professionaalse rolli väljendamine pedagoogiliste dilemma lahendamisel
tegevõpetajate hulgas“,

mille juhendajad on Äli Leijen ja Katrin Kullasepp

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23. mail 2014. a.